استراتيجيات التعلم والتعليم

النظرية والتطبيق

الدكتور

فراس السليتي

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

عالم الكتب الحديث

جدارا للكتاب العالمي

مكتبة لسان العرب
أ. علاء الدين شوقي
www.lisanarb.com

استراتيجيات التعلم والتعليم

النظرية والتطبيق

حقــوق الطبــع محفوظــة

الطبعة الأولى
1429 هـ - 2008 م

لا يسمح بطباعة هذا الكتاب أو تصويره أو ترجمته إلا بعد أخذ الإذن الخطي المسبق من الناشر والمؤلف.

Copyright ©
All rights reserved

عالم الكتب الحديث
للنشر والتوزيع
إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي
تلفون : 00962-27272272 خلوي: 079/5264363
فاكس: 00962-27269909
صندوق بريد (3469) الرمزي البريدي (21110)
البريد الإلكتروني almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com

جدارا للكتاب العالمي
للنشر والتوزيع
عمان-العبدلي-مقابل جوهرة القدس
خلوي: 079/5264363

استراتيجيات التعلم والتعليم

النظرية والتطبيق

الدكتور

فراس السليتي

٢٠٠٨

جدارا للكتاب العالمي
عمان- الأردن

عالم الكتب الحديث
إربد- الأردن

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الفهرس	أ
الإهداء	ن
المقدمة	1
توطئة	3
الفصل الأول	
استراتيجيات جعل التدريس مرحاً- سهلاً- مرناً- أكفأ وأفعل- والمتعلم أكثر اندماجاً وتفاعلاً	5
تمهيد	7
ما الاستراتيجيات التعليميةّ؟	8
استراتيجية التدريس	10
المركبات الأساسية للاستراتيجيات التعليميّة	10
العوامل المؤثرة في اختيار المعلم الاستراتيجية	14
استراتيجيات جعل التدريس سهلاً	16
الجو الصفي المفتوح	16
دور الطالب	18
دور المعلم	20
الوسائل التعليمية	23
دور الوسائل التعليمية في التعلم الصفي	23
أنواع الوسائل الصفية	25
قواعد عامة لاستخدام الوسائل التعليمية	27

الموضوع	الصفحة
قواعد استخدام الوسائل التعليمية	28
استراتيجيات جعل التدريس مرناً	30
التعلم المبرمج	30
تعريفه	30
مبادئه	30
أنواع التعلم المبرمج	32
البرمجة الخطية	32
البرمجة المتشعبة	33
مراحل التخطيط	33
مرحلة كتابة البرنامج	34
مميزاته	35
أسلوب حل المشكلات	36
تعليم خطوات التفكير	42
الرزم (الحقيبة) التعليمية المبرمجة	42
تعريف الحقيبة التعليمية	42
الإيجابيات	42
المجمعات التعليمية (Modules)	43
استراتيجيات جعل التدريس مرحاً	45
التعلم باللعب	45
مفهوم اللعب وسماته المميزة	45
مظاهر اللعب عند الأطفال	46
أنواع اللعب	47
دور المعلم ومسؤولياته في تخطيط اللعب وتوظيفه وتقويمه	47

الموضوع	الصفحة
اللعب المخطط والألعاب التربوية	48
أنواع اللعب والألعاب من حيث الوان النشاط الذي تتطلبه	48
شروط اختيار الألعاب واللعب	50
شروط أداء اللعب	50
لعب الدور	51
المبررات	51
الهدف	51
الإجراءات	51
نموذج لعب الدور	53
خصائص لعب الدور	54
استراتيجيات جعل التدريس أكفأ وأفعل	55
التدريس الفعال	55
دواعي التدريس الفعال ومنطلقاته	55
تعريف التدريس الفعال	55
التعليم الفعَّال	56
علاقة التدريس الفعال بطرائق التدريس	56
دور المعلم في التدريس الفعال	57
صفات المتعلم والفعال	58
خصائص التعلم الصفي الفعال	58
استراتيجيات التعلم الناشط (الفعال) لتحسين أسلوب المحاضرة	59
النشاطات المقترح تضمينها في الدقائق العشر الأولى من زمن المحاضرة	59
المنظم المتقدم/ أسلوب تدريس	60
التعلم التعاوني	64

الموضوع	الصفحة
التعلم التعاوني (طريقة المجموعات)	64
تعريف طريقة المجموعات	65
كيف يتم توزيع موضوعات الدرس على الطلبة؟	67
التطبيقات التربوية	67
التعلم الإتقاني	68
تعريفه	68
مراحل تنظيم التعلم في نظام التعلم الإتقاني	69
نمط التفكير الاستقرائي (هيلدا تابا)	71
المبادئ التربوية والنفسية المستخلصة من هذا النشاط	73
استراتيجيات جعل المتعلم أكثر اندماجاً وتفاعلاً في عملية التدريس	75
تمهيد	75
تعريف الاندماج	75
تعريف الاندماج	75
تعريف عملية الاندماج	75
خصائص المتعلم المندمج	76
دور المعلم في جعل الطلاب مندمجين في الموقف الصفي	76
الأسباب التي تعيق عملية اندماج الطلاب في الموقف الصفي	77
مؤشرات مدى الاندماج في عملية التعلم	78
التفاعل الصفي	80
الفرضية العامة للتفاعل الصفي	81
افتراضات التفاعل الصفي	81
أهمية التفاعل الصفي	82
التفاعل اللفظي وفق المنظور المعرفي	84

الموضوع	الصفحة
نموذج فلاندرز المعرفي	86
العصف الذهني	91
الاستقصاء	94
التعلم بالحاسوب	96
استراتيجيات جعل المتعلم أكثر مشاركة في عملية التدريس	101
استراتيجيات التعلم بمبدأ الشراكة (على أساس المشاركة)	101
خصائصها	101
محصلتها	101
خطوات تنفيذ هذه الاستراتيجيات	101
استراتيجية التعلم التعاوني	102
استراتيجية التعلم الإدماجي	103
استراتيجية التعلم الأصل/ الواقعي	105
استراتيجية التعلم البارع	106
استراتيجيات التعزيز الإيجابي	107
استراتيجية المدح الفعالة	108
استراتيجية الأنشطة المبرمجة زمنياً	109
استراتيجية التدريس بالحاسوب	111
ميكنة التعليم	111
أثر الحاسب في التعليم	113
بناء البرامج في التعليم	113
مبررات استخدام الحاسوب في المدارس	113
النظريات الذي تستند إليها استراتيجيات التدريس بالحاسوب	116
أنواع التحكم في البرمجية التعليمية الجيدة؟	125

الموضوع	الصفحة

صفات البرمجية الجيدة 126
تقييم الأنماط المختلفة للبرمجيات 128
ما المعايير الاساسية التي ينبغي مراعاتها في تصميم الشاشة للبرمجية التعليمية الجيدة؟ 128
نتائج الدراسات المتعلقة بالحاسوب التعليمي 133
المراجع 135

الفصل الثاني

استراتيجيات تطوير مهارات- الانتباه- الإدراك- الترميز- الاسترجاع- معالجة المعلومات 139

الانتباه Attention 141
أنواع الانتباه 142
توزيع الانتباه 142
علاقة الانتباه بالتحصيل 143
العوامل المؤثرة في الانتباه 143
أسباب ضعف الانتباه الصفي 145
الوقاية من ضعف الانتباه 146
قياس مستوى الانتباه في الصف 146
تطوير الانتباه 147
الإدراك Perception 150
خواص العملية الإدراكية 150
تفسير عملية الإدراك 150
مصادر الإدراكات 152
العوامل المؤثرة في الإدراك (داخلية وخارجية) 152

الموضوع	الصفحة
استراتيجيات تطوير الإدراك	155
الترميز Encoding	158
أنواع الترميز	158
الاستراتيجيات المعرفية الهادفة إلى التطوير الترميز	158
الاسترجاع Reterival	161
أنواع الاسترجاع	161
العوامل المؤثرة في الاسترجاع	161
الاستراتيجيات المعرفية الهادفة إلى تطوير الاسترجاع	162
معالجة المعلومات Information Processing	163
المفاهيم الأساسية في منحى معالجة المعلومات	164
نموذج عمل ذاكرة الإنسان	164
خصائص الذاكرة العاملة	167
خصائص الذاكرة طويلة المدى	167
خزن المعلومات في: الذاكرة طويلة المدى	167
الاستراتيجيات المستخدمة في معالجة المعلومات وخزنها في الذاكرة طويلة المدى	168
أسباب النسيان	171
التطبيقات التربوية لمنحى معالجة المعلومات	172
المراجع	173
الفصل الثالث	
استراتيجية التعلم عن بعد	177
تمهيد	179
مفهوم التعلم من بعد	179

الموضوع	الصفحة
مجالات التعليم والتعلم عن بعد	180
جوانب قصور شبكة الإنترنت وسلبياتها	181
مميزات التعلم عن بعد	182
المراجع	190
الفصل الرابع	
استراتيجة تنمية كفاءة التواصل	191
مفهوم الاتصال	193
مكونات الاتصال	193
نماذج الاتصال	194
أنواع الاتصال	195
معيقات الاتصال	197
مهارات الاتصال (التواصل)	198
الاستماع	198
أنواع الاستماع	199
معوقات الاستماع	199
مقترحات لتطوير مهارة الاستماع	200
الاستراتيجيات المستخدمة لتطوير مهارة الاستماع	200
مهارة التحدث	202
استراتيجيات تنمية مهارة المحادثة	203
التواصل غير اللفظي	206
مزايا التواصل غير اللفظي	207
أنواع التواصل غير اللفظي	207
مقترحات لتحسين عملية التواصل داخل غرفة الصف	209
المراجع	211

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس	
استراتيجية تعليم التفكير	213
تمهيد	215
أولاً: التفكير في اللغة	216
ثانياً: التفكير في القرآن الكريم	216
ثالثاً: التفكير في السنة النبوية الشريفة	218
رابعاً: التفكير عند علماء التربية	219
خامساً: أشكال التفكير:	220
سادساً: استراتيجيات تعليم التفكير	221
المراجع	235
الفصل السادس	
استراتيجية التفكير المتشعب	237
تمهيد	239
رؤية المفكر الذي يستخدم التفكير المتشعب	241
استراتيجيات التفكير المتشعب	242
أ- الاستراتيجيات الشفوية	242
ب- الاستراتيجيات العامة	249
جـ- استراتيجيات القراءة	251
د- استراتيجيات الكتابة	252
تنمية التفكير المتشعب (التدريس عن طريق النقاش)	254
المراجع	258
الفصل السابع	
استراتيجيات تطوير المنظومة القيمية	259
تمهيد	261
تعريف القيمة	261

الموضوع	الصفحة
تصنيف القيم	263
السمات المشتركة لمفهوم القيمة	263
الفرق بين القيم والاتجاهات	264
مكونات القيم	264
تعليم القيم	265
نظريات اكتساب القيم	266
الأساليب التقليدية في تعليم القيم	267
المراجع	273
الفصل الثامن	
استراتيجيات تطوير الدافعية وبناء الاتجاهات	275
الدافعية	277
مفهوم الدافعية	277
تعريف الدافع	278
القلق والدافعية	279
مناحي الدافعية	280
دافعية الحاجة إلى التحصيل	285
التطبيقات التربوية للدافعية في العلم الصفي	285
وظائف الدوافع	286
بناء الاتجاهات	291
أولاً: مفهوم الاتجاهات	291
ثانياً: تصنيف الاتجاهات	295
ثالثاً: تعليم الاتجاهات وتعديلها	295
استراتيجيات تطوير الاتجاهات وتعديلها وتغييرها	299

الموضوع	الصفحة
الاستراتيجيات في تطوير الاتجاهات	299
المراجع	304
الفصل التاسع	
استراتيجيات إدارة التعليم- الصف- البيئة الصفية- الوقت	307
تمهيد	309
الدور التقليدي للمعلم	310
أنماط إدارة التعليم	310
الأنماط السائدة في قيادة إدارة التعليم	311
مهارة اتخاذ القرار لدى المعلم	313
دور المعلم في إدارة التعليم	314
توضيح لأدوار المعلم	318
الاستراتيجيات الصفية	323
بعض العوامل المؤثرة في ضبط الصف وإدارته	324
عشرون قاعدة لضبط الصف وإدارته	327
استراتيجيات إدارة الصف	329
خطوات منحى تعديل السلوك الفردي	335
الاستراتيجيات البيئية	338
العوامل المؤثرة في البيئة الصفية	338
المؤشرات الدالة على نجاح البيئة المدرسية	339
البيئة الصفية المحفزة على عمليتي التعلم والتعليم	342
استراتيجيات البيئة الصفية	343
مفهوم الوقت	348
أهمية الوقت	348

الموضوع	الصفحة

نظرة فلسفية في الوقت	349
تنظيم الوقت وإدارته في غرفة الصف	349
المراجع	354
الفصل العاشر	
استراتيجيات التدريس الفعّال	357
تمهيد	359
المصطلحات المهمة المرتبطة بالتدريس الفعّال	361
مراحل التدّريس الفعّال عملياته	367
استراتيجيات التدريس الفعّال	370
المراجع	386
الفصل الحادي عشر	
الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بالأهداف والمحتوى والتخطيط والتقويم	389
تعريف الأهداف التربوية	391
مصادر اشتقاق الأهداف	392
أهمية تحديد الأهداف	393
صياغة الأهداف	394
تصنيف الأهداف	396
تصنيف الأهداف في المجال الاجتماعي	402
تصنيف رومي	403
أهمية الأهداف السلوكية ومحدداتها	403
استراتيجيات تقديم الأهداف السلوكية	404
المحتوى	406
تصنيفات المحتوى	406

الموضوع	الصفحة
اختيار المحتوى	408
معايير اختيار المحتوى	408
تنظيم المحتوى	408
معايير تنظيم المحتوى	411
فوائد تنظيم المحتوى	411
استراتيجيات تنظيم المحتوى	411
التخطيط الدراسي	413
تعريف	413
أنواع التخطيط	414
استراتيجيات التخطيط	417
استراتيجيات التقويم	418
مفهوم التقويم	418
أنواع التقويم	418
مبادئ التقويم	419
أهداف التقويم	420
استراتيجيات نمو الطالب	420
صفات الاختبارات الجيدة	422
المراجع	423
قائمة المصادر والمراجع	425

الإهداء

"قال: ثُـمَّ مَنْ؟

قال: أُمّك.

قَالَ: ثُـمَّ مَنْ؟

قَالَ: أُمَّك"

المقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين ....

وبعد ...

عندما وضعتُ اللمسات الأخيرة للعمل، كنتُ أعلم أنني لم أحِط بكل شيء فهو مجرد جهد إنساني خالص، اجتهدتُ- وبتوفيق من رب الألباب- في صياغته وبنائه.

كتاب "استراتيجيات التعلم والتعليم" عمل أكثر من متواضع، ناصع الطرح، قيّم المعلومة، وفائض الفكر.

أتمنى أن يلقى الصدى الطيب في أرجاء العالم العربي، يستفيد منه القاصي والداني.

لا أبتغي من ذلك كله إلا رضى الله ....

المؤلف

د. فراس السليتي

توطئة

تعُد الاستراتيجيات التعليمية، من المهارات والأساليب الهامة والضرورية لعمل المعلم في حقل التدريس. وعدم معرفة المعلم بنوعية الطلبة، وبمقدراتهم الجماعية والفردية على التعلم والتقدم، قد يؤدي ذلك إلى تخبط المعلم لدى اختيار الوسائل، عندما يفكر في كيفية الوصول إلى طلبته.

إن للاستراتيجيات التعليمية التي ينفذها المعلم عدة مزايا هامة، حيث تعمل على تقريب الطالب من المادة التعليمية، وتسهل عليه الفهم. كما وتخدم المعلم في أغراض تربوية حيوية، تساعده في تنويع المواد والمهمات وتبسيطها لدرجة تلائم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالإضافة إلى ذلك فإن للاستراتيجيات التعليمية مركبات هامة، إذا ألمّ المعلم بها، فإنه سيتمكن من الوصول إلى طلبته، وتقريب المفاهيم لهم على أكمل وجه. ومن هذه المركبات ما يتعلق بطريقة توظيف الوسائل التعليمية، وضبط الصف، وكذلك عمليات الشرح على كافة أشكالها.

إنَّ رسالة المعلم المربي لا تتوقف عند نقل الأفكار والمعلومات إلى الأجيال القادمة؛ بل تتعدى ذلك بكثير. إذ أن معلم المستقبل الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يعلم الأبناء كيفية الوصول إلى أعماق الفكر والحقائق والمعارف.

الفصل الأول

استراتيجيات جعل التدريس مرحاً- سهلاً- مرناً- أكفأ وأفعل- والمتعلم أكثر اندماجاً وتفاعلاً

- تمهيد
- ما الاستراتيجية التعليمية
- المركبات الأساسية للاستراتيجيات التعليمية
- العوامل المؤثرة في اختيار الاستراتيجية التعليمية
- استراتيجيات جعل التدريس سهلاً
- الوسائل التعليمية
- استراتيجيات جعل التدريس مرناً
- استراتيجيات جعل التدريس مرحاً
- استراتيجيات جعل التدريس أكفأ وأفعل
- استراتيجيات التعلم الناشط (الفعال) لتسحين أسلوب المحاضرة
- استراتيجيات جعل المتعلم أكثر اندماجاً وتفاعلاً في عملية التدريس
- استراتيجيات جعل المتعلم أكثر مشاركة في عملية التدريس
- استراتيجية التدريس بالحاسوب

تمهيد

شهدت الأيام الأخيرة اتساعاً في الفجوة بين احتياجات الطلبة التعليمية- التربوية، وقدرات المعلمين المهنية، على مواكبة التغييرات الحضارية السريعة، حيث ازدادت الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة على التفكير، والبحث، والنقد، والإصغاء، والانضباط، إلى الحد الأقصى الممكن. ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة؛ فعلى المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب، ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم.

لقد غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا هذا، مشروعاً إنسانياً طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب، من أجل مدّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته. ومع ذلك، فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، ما زال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب، وتصنع منه متعلماً إتكالياً سلبياً، ينتظر دوره دوماً للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المعلم، ووفقاً لما يراه. وقد يؤدي هذا، إلى كبت مواهبه، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه.

إن مصادر المعرفة والعلم المتوافرة للطلبة في هذه الأيام، متنوعة ووفيرة، ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها. لذا لم يعد دور المعلم الهام، مقتصراً على توصيل المعلومات فقط؛ بل يتعدى ذلك بكثير. إذ انه صار مسئولاً عن بناء شخصية الطالب الباحث، والمفكر، والناقد، والمستقل؛ الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً.

يهدف هذا الفصل إلى إلقاء الضوء على إحدى المهارات الهامة جداً، في مهنة المعلم. ألا وهي الاستراتيجيات التعليمية، وطريقة توظيفها كأداة تربوية فعّالة ومؤثرة، لمساعدة الطالب على التفكير والتعلم والتقدم عل جميع الأصعدة الإنسانية والفكرية والاجتماعية. حيث سيتّم التطرق إلى أهم العوامل المسئولة عن توفير الجو التعليمي الملائم، والأشكال المختلفة للإستراتيجيات، وكذلك طريقة اختيارها من قبل المعلم.

ما الاستراتيجيات التعليميّة؟

بداية وقبل التعمق في طريقة استخدام الاستراتيجيات التعليمية، لا بد من التطرق إلى ماهية الاصطلاح. حيث يقصد بالإستراتيجية التعليمية Teaching Strategy هو كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته؛ هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تسهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة.

تعمل الاستراتجيات بالأساس على إثارة تفاعل المتعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب. وقد تشتمل الوسائل، أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم، على طريقة الشرح التلقيني (المواجهة)، أو الطريقة الإستنتاجية أو الاستقرائية؛ أو شكل التجربة الحرة أو الموجهة ...الخ.

ويؤكد ديري (Derry, ١٩٨٩)، أنّ الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي، هي الاستراتيجيات التعليمية؛ وقد تكون الإستراتيجية سهلة أو مركبة. كما وأنّ الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على التقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المربي، عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين. وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني أيضاً، معرفة متى يتم استخدامها، ومتى يتم استخدامها غيرها أو التوقف عنها.

هذا، وتشمل الاستراتيجيات التعليمية، قدرات المعلم على توزيع الوقت بالشكل السليم لتوصيل المادة، والانتقال بين الفعاليات بشكل انسيابي، ومثير للطلاب. وبالإضافة إلى ذلك، فهي تشمل الإجراءات المتعلقة بكيفية توزيع أماكن الطلبة وشكل الجلوس. فمثلاً، لو أرادت المعلمة سرد قصة على طلبتها، فبإمكانها عندئذ، فرش سجادة إذا تواجدت، وتعمل على إجلاس الطلبة عليها حتى يتمكنوا من مشاهدة القصة وصورها عن قرب. أمّا إذا كانت القصة، عبارة عن لوحات كبيرة، يتم عرضها عن طريق جهاز الرأس المسلط Over- head projector، بإمكان المعلمة أن تطلب من الطلبة البقاء بأماكنهم.

وجدير بالإشارة هنا التنويه للخلط الذي يرتكبه المعلمون، ما بين الاستراتيجيات والوسائل التعليمية. إذ أن الوسيلة التعليمية (وسيلة الإيضاح)، هي الوسيلة، التي من

خلالها، يبسط المعلم المفاهيم التعليمية، ومن خلال عرضها أمام الطلبة يجعل فهمها أسهل. كما وأنّ الوسيلة، هي أداة أو مادة يستعملها الطالب في عملية التعلم واكتساب الخبرات وإدراكها بسرعة، وتطوير ما يكتسب من معرفة بنجاح. ويستعملها المعلم لتتيح له جواً مناسباً للعمل بأنجح الأساليب، وأحدث الطرائق للوصول بطلابه إلى الحقائق والتربية الأفضل بسرعة، كما تعرف على أنها كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلم، سواء أكانت هذه الوسائل تكنولوجية كالأفلام، أو بسيطة كالسبورة والرسوم التوضيحية، أو بيئية كالآثار والمواقع الطبيعية. مثلاً: عند عرض قصة معينة، فإن المعلمة تحضر قصة فعلية ملونّة، أو مجموعة من اللوحات الملونّة التي تمثل تتابع أحداث القصة، وتعرضها أمام الطلاب.

وللوسائل التعليمية أشكال وأنواع عدة، ومنها الوسائل السمعية والبصرية (كالمسجل والراديو) ومنها البصرية (كالتلفاز والفيديو)، ومنها التكنولوجية، كالحاسوب واستخداماته المختلفة الثابتة والمتحركة المعروضة بالمتاحف والمسارح والحدائق.

بينما الاستراتيجيات التعليمية، هي طريقة عرض الوسائل، والجو المرافق لها، وطريقة توزيع الطلبة، ما قبل عرض الوسائل التي تنفذها المعلمة أو ما بعدها، لتوصيل مفاهيم القصة.

الإستراتيجية: هي مكونة من عمليات إدراكية فوق العمليات الطبيعية لتنفيذ مهمة ... والإستراتيجية تنجز أهداف إدراكية (مثل الذاكرة) وهي نشاط يسيطر عليه.

هناك مثال يجعلك فهم هذا التعريف أفضل تخيل أنك تريد قراءة فصل في الصف، فما هي العمليات الإدراكية التي يجب أن تنفذها؟ بالطبع يجب أن تفهم الكلمات بشكل طبيعي بقراءة الفصل من المقدمة حتى النهاية، وهذا لا يشكل نشاطاً استراتيجياً، وعلى كل حال إن هذا التفسير هو لشيء طبيعي لتنفيذ مهمة القراءة.

ماذا تستطيع أن تفعل عندما تقرأ المقدمة حتى النهاية؟

أنت تستطيع توظيف العديد من الاستراتيجيات مثلاً قبل قراءة الفصل، يجب أن تتفحص العنوان والصور والخطوط العريضة حتى يصبح عندك فكرة عامة حول ماهية

الفصل، وهذا يقودك لتنبؤ ما الذي سوف تقرؤه، وخلال القراءة سوف تعرض بحذر إذا كان تنبؤك صحيحاً، وهل ما تقرؤه يعطيك ما تريد، وإذا لم يكن كذلك قد تعيد القراءة، وأخيراً وبعد قراءة واحدة للنص، فإنك تتفحص فهمك للمحتوى بامحادثة لاسترجاع مادة الفصل، وبعد فعل ذلك سوف تنظر خلال الفصل وتضع الملخص، وتلاحظ أي جزء من الفصل لم تتذكره خلال تحصيلك الذاتي.

وباختصار هناك طرق مختلفة لفهم النص من خلال القراءة البسيطة، وهذا يسهل الفهم والذاكرة لمعلومات النص، وهذه في الاستراتيجيات عادة القراء يأخذون الاستراتيجيات انتباه وبعضهم على أية حال قارئين جيدين يأخذون هذه العمليات بشكل تلقائي وبحرص شديد على كل حال هؤلاء القراء سيتحكمون باستراتيجيات إذا اختاروا أن يفعلوا ذلك.

استراتيجية التدريس:

الاستراتيجية هو مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الإمكانات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة، ولعلنا نخلص مما سبق إلى أن إستراتيجية التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة، والعامة، والمتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن. إن ما يسمى إجراءات التدريس أو إستراتيجية تمثل في الواقع الحقيقي ما يحدث في غرفة الصف من استغلال إمكانات معينة لتحقيق المخرجات المرغوبة لدى الطلاب، والمعلم الناجح ما هو إلا إستراتيجية ناجحة.

المركبات الأساسية للاستراتيجيات التعليميّة

تؤكد الدراسات أن معرفة المعلمين للمركبات المختلفة لطرق توظيف الاستراتجيات التربوية والتعليمية، لها أهمية كبرى في عملية نجاح العملية التعليمية. ومن المركبات الهامة لتلك الاستراتيجيات، ما يعتمد على أسلوب شرح المعلم، وطرق إدارة الصف وضبطه

وتوفير الجو المريح داخل قاعة الصف؛ وكذلك ما يتعلق بالبيئة الفيزيقية والترتيب لتوزيع الطلاب والأثاث، إضافة إلى وسائل الإيضاح التعليمية وطرق توظيفها. وفيما يأتي أهم المركبات:

أ- أسلوب الشرح والتعليم:

من أهم العوامل التي تعمل على جذب الطالب، نحو الدرس والموضوع، هي الطريقة التي يتوجه بها إلى طلابه، وطريقة تدخله التربوي وعملية توظيف الاستراتيجيات وتوصيل المفاهيم. وهناك العديد من الاستراتيجيات المتعلقة بطريقة الشرح؛ ومنها التعليم المباشر (المواجهة)، والتعليم بالاكتشاف، والتعليم بالحوار والمناقشة، والتعليم باستخدام الوسائل البصرية والسمعية واللمسيّة، وتوظيف كل الأساليب التكنولوجية، كالحاسوب ووسائل الاتصال المختلفة ...الخ.

يوضح الباحثان ماستروبيري وسكراغ على سبيل المثال، بعض النقاط الهامة لضمان نجاح أي درس في اللغة، وهي كالتالي: (١) المراجعة اليومية مع الطلاب حول المادة التي تم تمريرها في الدرس السابق، (٢) عرض مادة أو مفهوم جديد باستخدام وسائل فعّالة، (٣) توفير تدريبات موجّهة بشكل ملائم لقدرات الطلاب. (٤) تزويد الطلاب بتدريبات ذاتية، لإيقان المهارات المطلوبة، (٥) تقييم الأداء خلال وقت قصير ومحدد. إضافة إلى ذلك، فهناك حاجة ماسة، إلى تدريب الطلاب على طريقة تقدير الوقت والعمل على البدء والانتهاء وفق الوقت المعطى لهم. ويمكن لهم أن يصلوا إلى تلك الدرجة بعد أن يتم تدريبهم من قبل المعلم على استخدام الساعة والتدرب على قياس الوقت والتركيز في المهمة.

ب- الإدارة الصفيّة والجو العام

يدخل ضمن هذا المجال، كل ما يتعلّق بشخصية المعلم، وبأسلوب تعامله مع الطلاب، وطريقة معالجته للاحتياجات الفردية للطلاب، والمشاكل التي تطرأ على الصف أو تصدر من الفرد.في هذه الحالة، وحتى يضمن المعلم نجاح تمرير المادة

التعليمية، عليه أن يضمن الهدوء والإصغاء لدى الطلاب. ومن السهل السيطرة على ذلك، إذا تمكن المعلم من تشويق طلابه، باستخدام نبرات الصوت المعبرة للموقف التعليمي، وكذلك إدخال جو من المرح والدعابة. وإعداد الفعاليات الصفية إعداداً جيداً، وتم شرح النقاط التي يتطرق إليها الموضوع على أكمل وجه؛ والسيطرة على عوامل الفوضى والإزعاج.

أمّا عن ضبط الصف، فإن ذلك يتضمن إدخال التعزيزات وبناء القوانين الصفيّة لضمان مشاركة الطلاب بعملية التعلم، وفي الوقت ذاته المحافظة على السلوكيات المقبولة، والتقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً. إنّ عملية التعلم تتطلب العمل على تركيز الطلاب، وإصغائهم ومشاركتهم في المراحل المختلفة؛ لكي يتم تذويت المفاهيم والمحافظة عليها لأطول مدة ممكنة. ومن أجل ضمان ذلك، يجب على المعلم الاهتمام باستخدام أنواع التعزيزات المقبولة تربوياً.

ومن هذه التعزيزات، ما يطلق عليها بالتعزيزات الاجتماعية واللفظية، كالمديح والشكر والابتسام (مثلاً: "أحسنت"، "أشكرك على التعاون"، "إنك فعلاً تتقدم"، "أنا مسرور لأنك مركز وتصغى للقصة قس أثناء سردها" ..الخ). وهناك التعزيزات الغذائية المستخدمة مع الأطفال الصغار، والعديد من المعاقين (ومن الأمثلة على ذلك: توزيع الحلوى والمشروبات الخفيفة والمأكولات المختلفة والتي تعطى للطلاب على (التعاون أو الإجابات السليمة، أو السلوك الإيجابي ..الخ).

كما وأن التعزيزات الرمزية والامتيازات الخاصة والمعززات النشاطية، تعد من الاستراتيجيات التي تحافظ على السلوك الإيجابي، وتشجع التعاون بين الطلاب. ومن الأمثلة على ذلك: أن تحصيل الطالب على نجمة، أو أن يكون قائداً على مجموعة من الطلاب، أو أن يشترك في مسابقة معينة ..الخ. وإحساسه بتقبل الآخرين له ورضاهم عنه.

ولكي يُعد استخدام أي من التعزيزات المختلفة، استراتيجية من الاستراتيجيات المساعدة على ضبط السلوك؛ فإن هذا يتطلب القيام بعملية الشرح والتوضيح

الصريح للطلاب، في بداية التعليم أو مقدمة كل درس أو يوم دراسي، حول كيفية الحصول عليها. وعندما يعمل المعلم على تنفيذ ذلك، فإن هذا يعني أنه وظف إستراتيجية تربوية، تسهم في إدارة الصف وضبطه، وتعمل على زيادة مشاركة الطالب وإصغائه للشرح والإرشاد، وبالتالي فإنه يسهم في إنجاح العملية التعليمية.

ج- التعديلات الفيزيقية البيئية:

تعمل البيئة الفيزيقية، بما فيها العملية التعليمية، على تشجيع الطلاب على المواظبة في التركيز لمدة أطول، أو القدرة على المثابرة في اكتساب المهارات، والاستمرار في النشاط الذي يبدؤون فيه. ففي الصفوف التي يتم فيها التعليم باستخدام المجموعات، يجب أن يتواجد بها طاولات مناسبة ومستديرة إن أمكن؛ حتى توفر الجلسة المريحة للطلاب، وتتيح المجال للاتصال المباشر فيما بينهم. كما وأن التوزيع المدروس للزوايا التعليمية، يعمل على توفير الجو الملائم للطلاب للعمل بهدوء ودون إزعاج أو اكتظاظ.

إن هذه النقاط والمزيد من الاستراتيجيات التي يقوم بها المعلم لتوفير الأجواء المريحة والمكان العازل للمثيرات السمعية والبصرية التي تؤثر على أداء الطلبة؛ كل هذه النقاط من شأنها أن تسهم إيجابياً في عملية تعلم الطلبة وتقدمهم.

د- طريقة اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية وتوظيفها:

تُعد طرق اختيار الوسائل التعليمية وعرضها، من المهارات الأساسية التي يجب أن يتسلح بها المعلم المهني. فلا يجوز أن يعتمد المعلم على الوسيلة متوقعاً بأن تقوم بالعمل وحدها؛ بل يجب أن يعمل ما بوسعه، على تقديمها وتوظيفها بالشكل الأنسب؛ حتى تعطي التأثير المنشود، وتحقق الهدف المقصود.

لذلك، عند اختيار الوسيلة التعليمية، فإنه يجب أن يراعى فيها المعايير التالية: أن تكون الوسيلة التعليمية جزءاً لا ينفصل عن المنهاج، وأن تعمل على تحقيق الأهداف

التربوية، وأن تكون مثيرة للانتباه والاهتمام أن تراعي خصائص الطلاب وعمرهم الزمني والعقلي. إضافة إلى ذلك يجب أن تتسم بالبساطة والوضوح والحركة وعدم التعقيد، وأن تتناسب من حيث الجودة والمساحة، مع عدد الطلاب في الصف. وفي النهاية يجب أن تعرض في الوقت المناسب، وأن تترك أمام الطلاب وقتاً كافياً ليتمكنوا من فحصها فحصاً دقيقاً والاستفادة منها، وأن لا يكون بها الكثير من التفاصيل التي تجعلها غامضة؛ لكي لا تفقد عنصر الإثارة فيها.

العوامل المؤثرة في اختيار المعلم الإستراتيجية:

إنّ الإستراتيجية التي يختارها المعلم لتوصيل الأفكار والحقائق، ضرورية وهامة جداً لضمان سبل توصيل المعلومة بطريقة سلسة ومبسطة للطلاب. وهذا يتعلق بالعديد من العوامل، ومنها ما يتعلق بالأهداف والمادة التعليمية، وطبيعة المتعلمين، وكذلك باتجاهات المعلم الفكرية وفلسفته التربوية.

سيتم التركيز هنا على الجوانب المتعلقة بالأهداف والمادة التعليمية، وكذلك طبيعة المتعلمين لعلاقتها المباشرة بالموضوع المطروح.

أولاً: الأهداف والمادة التعليمية:

عندما نتطرق إلى الأهداف التربوية والتعليمية بشكل عام، نتذكر العديد من النقاط المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها، وهي الفرو قات الفردية بين الطلاب، والأنواع المختلفة من الأهداف حسب تصنيفات بلوم، وهي المتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس حركية، والأهداف الوجدانية. ولا ننسى أن الأهداف التي نختارها تتعلق بالوضع الصحي للطالب والجيل الملائم، وطبيعة الإعاقة إذا كان طالباً معاقاً لأي شكل من أشكال الإعاقة. هذه العوامل الهامة وغيرها مما يدفع المعلم إلى تحديد طبيعة المادة التي سيختارها، تؤدي دون شك، إلى اتخاذ القرار بشأن طبيعة الإستراتيجيات الفضلى للوضع التعليمي.

تتحكم كل هذه الظروف المذكورة، بطبيعة الاستراتيجيات التي يمكن أن يتخذها المعلم في طريقة توصيل المادة. فإذا كان الهدف معرفياً، مثلاً: الإجابة عن أسئلة قطعة قراءة، فإن الإستراتيجية ستكون، على الأغلب، من خلال البحث في النص الموضوع أمام الطالب، وبالإمكان القيام بذلك من خلال مناقشة المجموعة إذا كان الدرس عن طريق المجموعات والحصول على الإجابة. أمّا إذا كان الهدف، تعليم الطفل الإمساك بالكرة بيد واحد، أو ركل الكرة بالرجل اليسرى، فإن هذا يدعو إلى اتخاذ إستراتيجية مختلفة؛ أي التوجه إلى الساحة الرياضية أو الخارجية، وتنفيذ المهمة في الملعب وليس داخل الصف الضيق.

ثانياً: طبيعة المتعلمين:

يختلف الطلاب عن بعضهم بعضاً، من خلال صفاتهم الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات. في الوقت الذي تتواجد فيه الكثير من الأساليب والطرائق البديلة التي يمكن للمعلم من خلالها أن يصل إلى طلابه، هنالك أيضاً العديد من أساليب التعلم التي تميز الطلاب عن بعضهم بعضاً، وهنالك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم الطلاب وفقها، ومنها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات الطالب على التفكير, مثل: المعلومات المحسوسة والمجردة ..الخ.

فبعض الطلاب يتعلمون عن طريق حاسة معينة أكثر من الحواس الأخرى، أي أن بعض الطلاب الذين يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السمعية لأن الوسيط السمعي قوي لديهم، ويطلق عليهم بالمتعلمين السمعيين. وهناك نسبة أخرى من الطلاب ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصرية، ويطلق على هؤلاء الطلاب بالمتعلمين البصريين. بينما نجد البعض منهم يتعلمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسه، ويطلق عليهم بالمتعلمين اللمسيين.

استراتيجيات جعل التدريس سهلاً

الجو الصفي المفتوح:

إن التصميم المناسب لبيئة التعلم وفق نموذج التعلم غير المباشر، هو تصميم الصفوف المفتوحة كما جاء في مدرسة (Summer Hill)، حيث يتم عقد اتفاقات بين المعلم والطلاب، وبالتحديد المهام التعليمية التي يرغبون في تعلمها أو التعامل معها.

تستخدم سجلات رسمية لتقويم الأداء لدى الطلاب، ومتابعة تقدم كل طالب وفق المهمات التي يتقدم لها، ويناقش المعلم الطالب بطريقة فردية، تُحقق للطالب ما يحتاج إليه من مساعدة للتقدم باتجاه المهمة أو الهدف، ويهيئ المعلم جواً من الحرية للتعلم، ويؤمن بالمبادئ الآتية:

- للإنسان حاجة طبيعية للتعلم.
- إن التعلم الذي يهدف إليه المتعلم هو التعلم المهم.
- التعلم بدون تهديد.
- المبادرة الذاتية للتعلم.
- التعلم هو تغير وتعلم حول عملية التعلم.
- الجو الصفي المفتوح يهيئ بيئة مناسبة للتعلم غير المباشر.

ويمكن توضيح الجو الصفي المفتوح بما قدمه ستيفن لخصائص غرفة الصف المفتوح، وما يؤدي فيه الطلاب من نشاط تعليمي على النحو الآتي:

١- بالرغم من أن هناك حداً أدنى من الأهداف الموصوفة سلفاً، في المهارات الأساسية المتصلة باللغة الشفوية أو المكتوبة فإن الطالب هو الذي يصوغ أهداف تعلمه ويحددها.

٢- هناك حد أدنى من الدروس لطلاب الصف ككل، ويتم معظم نشاطات التعلم في مجموعات صغيرة أو من قبل أفراد متعلمين.

٣- تجد عدداً متنوعاً من النشاطات تسير معاً في غرفة الصف المفتوح.

٤- يتصف البرنامج بالمرونة، إذ يسمح لأي طالب بالانشغال بالنشاطات المختلفة ولفترات متنوعة من الوقت.

٥- تعد بيئة الصف المفتوح مصدراً غنياً بمواد التعلم سواء المواد المصنعة داخل المدرسة، أو في بيوت الطلاب والمعلمين، أو التي تم الحصول عليها جاهزة.

٦- يمارس الطلاب حرية الحركة داخل غرفة الصف، ويتحادثون ويتعلمون معاً ويطلبون المساعدة من بعضهم بعضاً.

٧- ليس هناك منهاج دراسي محدد سلفاً، بل للطلاب الحرية في أن يتفحصوا ويختبروا ويبحثوا مشاكل ومسائل ذات قيمة بالنسبة لهم.

٨- يستخدم أسلوب المنهاج المتكامل، وليس هناك تدريس منفصل لموضوع دراسي أو مادة دراسية.

٩- يتم التركيز في التعلم، على التجريب والتعلم الخبراتي وتبني خبرات التعلم ونتائجه.

١٠- إن مجموعات التعلم، مجموعات مرنة يتم تشكيلها حول ميول الطلاب وحاجاتهم الأكاديمية، وهي مجموعات تنظم من قبل كل من المعلم والطلاب.

١١- يسود جو من الثقة والتقبل واحترام الاختلاف بين الطلاب والفروق الفردية.

١٢- يتم التركيز والاهتمام بدرجات الطلاب الذهنية بشكل متكامل والحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية.

١٣- يزداد التركيز على تشجيع النشاطات الإبداعية التعليمية عند الطلاب واعتبارها جزءاً من المنهاج.

١٤- تقليل ترتيبات التقديم وإصدار أحكام إلى الحد الأدنى.

١٥- تسود علاقة صداقة ودفء واحترام بين الطالب والمعلم، والطالب والطالب، مع الكف عن استخدام السلطة في ممارسة الاتصال غير المباشر.

١٦- التركيز عل نواتج التعلم الاجتماعية والانفعالية، التي هي محط الاهتمام الأولي ويلي ذلك النواتج الأكاديمية التعليمية، ويوصف التعلم بأنه موجه نحو المتعلم.

١٧- يهدف التعلم إلى التطور الذاتي الفعال لدى الطلاب.
١٨- يعد هدف تدريب الطالب على تبني المرونة في السلوك والأداء هدفاً مهماً، لأن ذلك يسهم في تحديد حاجاته ومشاعره.
١٩- المعلم مسهل، مصدر للمعرفة، دليل، موجه، مشرف.

دور الطالب:

ينبثق دور الطالب من الأدب التربوي الذي وفره روجرز في كتاباته المختلفة سواء كانت في الإرشاد أو العلاج أو علم النفس، وقد جعل محور اهتمامه، إذ سمي التعلم بالتعلم المركز نحو المتعلم. وتتحدد نظرة هذا الاتجاه لطالب من خلال نظرته للإنسان والكائن البشري، فالإنسان:

- حر حيوي، نشيط، فعال.
- متعاون، يعيش وينشأ في ظروف اجتماعية.
- والتواصل عملية اجتماعية تحترم فيها أفكاره.

وقد تم تحديد دور الطالب بالدور المباشر، بينما يمارس الأفراد المحيطون به، من المعلمين موجهين ومخططين وإداريين دوراً غير مباشر.

ويقوم الطالب بأدوار أساسية عامة وهي:

- التعبير عن المشاعر والأفكار.
- ممارسة عملية استبصار الموقف والمشكلة والخبرة.
- المبادرة والنشاط والحيوية في الموقف.
- ممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي الخبراتي.
- فهم الذات وصيانتها وتحقيقها.
- يؤدي دوراً اجتماعياً فاعلاً مع الأفراد المحيطين به.
- يختار موضوع تعلم والخبرات التي تعزز هذا التعلم.
- يسهم بمعايير الصف وقوانينه.
- يؤدي دوراً هاماً في الصف المفتوح.

ويؤدي الطالب دوراً أساسياً في عملية التفاعل مع المعلم، بينما يكون دور المعلم غير مباشر ويمكن توضيح دوره في المراحل الخمس التي يتم فيها مساعدة الطالب على اتخاذ قرار في تعلمه وخبراته:

المرحلة الأولى: تحديد حالة المساعدة ***(Defining the helping Situation)***

يقوم الطالب بتحديد الموقف، والخبرة ونوع المادة التي يريد المناقشة فيها، كما يقوم بالتعبير الحر دون حدود عن المشاعر وانفعالاته، ثم يقوم بطلب المساعدة فيما يتعلق بموضوع التعلم أو الخبرة أو المشكلة.

المرحلة الثانية: اكتشاف المشكلة وتحديدها: ***(exploring the problem)***

يستخدم الطالب كلمات محددة بتحديد نوع المساعدة التي يريدها بالضبط، ويعمل جاهداً لإقناع المعلم بما يشعر به، حتى يستطيع الحصول على رضا وموافقة من المعلم، ويبذل جهداً في تطوير مشاعره حتى يستطيع التحدث عنها بوضوح ودقة.

المرحلة الثالثة: تطوير الاستبصار ***(Developing Insight)***

ويتضح هنا دور الطالب أكثر من العمليات السابقة، إذ تتطلب من الطالب أن يكون أكثر ضبطاً لعملياته التعليمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية، ويعمد المتعلم إلى إجراء أسلوب فهم الذات، فيقوم بأعمال دهية في خبراته وتفتيشها والكشف عن العلاقات القائمة بين مجموع خبراته، ويحاول فهم مشاعره، وإقامة علاقة بين الأسباب والنتائج ويتقصاها، فكل موقف أو خبرة يواجهها. ويحتاج الطالب عادة إلى أساليب تدريب مكثفة لفهم الذات واستيعابها، لأن الهدف النهائي من تعلم الطالب وفق هذا النموذج معرفة الذات ومعاناتها وفهم المشاعر والتعبير عنها بدقة.

المرحلة الرابعة: التخطيط واتخاذ القرار: ***(Planning and Decision)***

يترتب على الطالب مسؤولية كاملة في مواقف التعلم، إذ يقوم بالتخطيط لموقف التعلم، واختيار الخبرة والموقف والتخطيط للظروف البيئية والمجموعة التي يتكامل معها.

كما يقوم الطالب باتخاذ القرار ويطبق أسلوب التعاقد بين المعلم والطالب بعد تحقيق الهدف، وذلك يتضمن أن يجتمع المعلم والطالب ويتفقا على الهدف، أو أن تتم صياغته من جديد إذا استدعى الأمر، ثم يتفقان على المواد والمكان والزمن الذي تعهد فيه الطالب إنهاء الموقف أو الخبرة أو الواجب. مع ملاحظة مدى حيوية الطالب، وفاعليته ونشاطه، إذ يمارس إنسانيته ويمارس دوره العادي في المدرسة والصف كما لو كان في الحياة العادية.

وعليه يمكن القول: إن الطالب يؤدي دوراً نشطاً فاعلاً ويحل مشكلته بنفسه، ويصل للمعلومات والخبرات والعلل بنفسه بعد أن يكون قد عمل جاهداً للمرور في المراحل الخمس وتحقيق متطلباتها.

دور المعلم:

يعمل المعلم كوسيط تربوي ويؤدي دور المسهل لظروف البيئة، حتى يساعد المتعلم للوصول إلى حالة التكامل الشخصي، والفاعلية، وتحقيق الذات.

ويقوم المعلم بمساعدة المتعلم بطريقة غير مباشرة، عن طريق التوجيه المركز على المتعلم أو حاجاته، ويتم ذلك عن طريق استكشاف المشاعر والأفكار الذاتية، وتسمى هذه الطريقة أحياناً بطريقة الاستبصار الذاتي، ويقوم المعلم أيضاً بإزالة سوء الإدراك للمعتقدات والمشاعر حينما يقوم بتوضيح الأفكار لدى الطلاب.

ويهيئ المعلم علاقة طيبة بينه وبين الطلاب حتى يستطيعوا التعبير عما يحملون من مشاعر وأفكار ومعتقدات، وحتى يستطيع المعلم نفسه تحديد الموقف الذي يتطلب فيه الطالب مساعدة يؤدي دور الخبير، فيتقبل جميع المشاعر والأفكار التي يخفيها المتعلم خشية أن يلحقه عقاب. ويقوم كذلك بدور المتعاون والمهادن في عملية مساعدة الطالب على اكتشاف نفسه وحل مشاكله، وقد صمم الموقف بهذه الطريقة ليكون الفرد محور النشاط، وتوفير الحياة المثيرة للطالب. ويقوم المعلم أيضاً بدور الناصح فيما يتعلق بتقديم الطالب في تعلمه الصفي، فبينما يمارس الطالب أعماله بمفرده يقوم المعلم بمساعدته على اكتشاف مواضيع جديدة. تربط المعلم بالطالب علاقة تشاركيه تبادليه فإذا شكا الطالب من مشكلة التحصيل

المتدني، فإن المعلم يشجعه لكي يعبر عن مشاعره تجاه المدرسة وتجاه نفسه والآخرين، وتعبيره عن ذلك يساعده على إدراك المشكلة وأسبابها، وبذلك يقوم بإجراء التعديلات والإجراءات المناسبة تجاه المشكلة، يُهيئ مواقف حب الاستطلاع الحرة المفتوحة أمام الطلاب، فيقومون بالتساؤل والاستكشاف. فالتفكير ضمن مجموعة حب الاستطلاع والتساؤل تمكن الطالب من أن يتعلم كيف يتعلم.

ويحدد روجرز الجو المناسب للتعلم وفق نموذجه بالجوانب الآتية:

أولاً: يظهر المعلم الدفء والمسؤولية موضحاً الاهتمامات الأصلية عند الطالب ويتقبله كشخص عن طريق إجراء الحوار.

ثانياً: تمتاز العلاقة التي يتم فيها تقديم النصح بأنها تسمح بالتعبير عن المشاعر، والمعلم لا يحاكم أو يسأل عن الأسباب بل يستمع.

ثالثاً: الطالب حر في توضيح مشاعره وليس حراً في التحكم في الأحداث أو الضغوط المحيطة به، أو العناصر المخططة، فلا يتدخل في الزمن أو العاطفة أو السلوك المرجعي.

رابعاً: العلاقة غير المباشرة في النصح حرة من أي نوع من الضبط، ويتحاشى المعلم إظهار أي تحيز شخصي أو التفاعل لسلوك خاص محرج مع الطالب في أثناء المقابلة.

وفي المقابلة غير الموجهة فإن المعلم يخطط كي يمر الطالب في أربع مراحل من النمو الذاتي وهي:

١- إطلاق المشاعر.

٢- استبصار وتفهم يلحق به.

٣- العمل أو الأداء.

٤- تكامل يؤدي إلى توجه جديد.

ويعتمد المعلم على ثلاثة مفاهيم في مساعدته للطلاب في أسلوبه غير المباشر وهي:

١) إطلاق المشاعر.

٢) الاستبصار.

٣) التكامل.

وترتبط هذه المفاهيم معاً، مع أن كلاً منها يعمل بمفرده، ووحدتها أمر أساسي لخير الطلاب، ومعالجة المشكلة الصفية أو الشخصية.

الوسائل التعليمية

دور الوسائل التعليمية في التعلم الصفي:

هنالك علاقة تكاملية بين طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ويتضح ذلك من خلال عملية تدريس معينة بالإضافة إلى الإجراءات التي تسلك في سبيل تحقيق الأهداف التي وضعت من قبل، ومعنى هذا أن هناك إمكانات يجب أن تتوافر مثل مكان الدراسة والإضاءة والتهوية ووضع الكتاب المدرسي والسبورة وأي أجهزة أو وسيلة تعليمية أخرى، وبذلك تكون الوسيلة التعليمية جزءاً من الإمكانات في الموقف التعليمي، وهي الأداة التي يوفرها المعلم ويتأكد من صلاحيتها للاستخدام وفعالية تأثيرها لدى المتعلمين.

فالوسائل التعليمية تسهل عملية التعلم والتعلم الصفي، وتعمل على تثبيتها بشرط أن يحسن المعلم استخدام تلك الوسائل. ولذلك فهي تؤدي دوراً هاماً في التعلم الصفي يتمثل في:

١- الإدراك الحسي:

لما كان الكتاب المدرسي أحد الوسائل الهامة والجادة لتحقيق الأهداف فلا بد من تدعيم الكتاب بالأشكال والرسوم والصور الفوتوغرافية بما يساعد على توضيح المعلومات. فالوسيلة هنا تعمل على توضيح المعنى الموجود في المحتوى وتفسير الخبرات، وتضيف إليها الأبعاد والمعاني الضرورية التي قد يكون من الصعب على الطلاب تبنيها وتلمسها.

٢- الفهم:

يقصد بالفهم القدرة على تميز المدركات الحسية وترتيبها وفرزها والاختيار من بينها. ولا يفهم الطالب الأشياء أو الحوادث أو الظاهرة التي أمامه دون أن تفسر له. فالوسائل التعليمية تقدم للطالب خبرات مباشرة تعتمد على الإحساس بها، خاصة الخبرات البصرية التي تعمل على تفسير أو ترجمة أو استنتاج المعلومات وفهمها.

٣- التفكير:

لما كان التفكير أحد الأهداف المطلوب تحقيقها من خلال العملية التعليمية، فلا بد من أن تهتم التربية بالتفكير المنظم، وتعمل على تدريب الطلاب على هذا التفكير.

٤- المهارات:

يقصد بالمهارة السرعة والدقة، ولتعلم المهارات يجب أن يركز الانتباه على الهدف المراد تحقيقه ويمكن تحقيق هذا الشرط بسهولة باستخدام بعض الوسائل التعليمية.

٥- الاتجاهات والقيم:

تهتم التربية بتنشئة جيل له اتجاهات مرغوب فيها مثل التعاون والرفق بالحيوان والنظافة، وتُعنى أيضاً بتكوين قيم سليمة إيجابية لدى الطلاب مثل الصدق- الادخار- التجديد- الديمقراطية عن طريق الخبرات المباشرة، وعن طريق القدرة من خلال التمثيلية أو الصور المتحركة أو الإذاعة المدرسية...الخ. فمن الوسائل التعليمية نستطيع تكوين اتجاهات وقيم سليمة.

٦- الاهتمام والنشاط الذاتي والفروق لدى الطلاب:

إذا قام المعلم في أثناء التدريس باستخدام التجارب العملية أو استخدام الخريطة أو بعض النماذج، يكون نتاج ذلك ظهور الاهتمام والتشويق والإنصات لدى الطلاب. فالوسيلة التعليمية تعمل على إثارة النشاط والحماس في الأفراد، كما أن استعمال الوسائل التعليمية المختلفة يمكن المعلم من مواجهة الفروق الفردية لدى الطلاب.

فمن هنا وجب التنويع في الوسائل التعليمية.

وخلاصة القول: إن الوسائل التعليمية لها دور بارز في التعلم الصفي، فهي تعمل على المعالجة اللفظية والتصدي لها وإثارة اهتمام الطلاب؛ مما يجعل بقاء أثر التعلم وإثارة النشاط الذاتي لدى الطلاب، والعمل على تسلسل أفكارهم وتوسيع مجال الخبرات التي يمر فيها الطلاب، وتضيف بعداً أخر هو جودة التدريس.

أنواع الوسائل الصفية:

هناك وسائل عديدة يمكن للمعلم استخدامها، بعضها يعتمد على حاسة البصر مثل السبورة والرسم البياني وطوابع البريد والنماذج والعينات والشرائح والأفلام الثابتة، وبعضها يعتمد على حاسة السمع مثل التسجيلات، وبعضها يعتمد على حاسة السمع والبصر مثل التمثيليات والتلفزيون والأفلام المتحركة.

وفيما يلي أبرز أشكال الوسائل التعليمية:

١- الخبرات المباشرة: وهي المواقف التعليمية التي يلعب الطالب دوراً نشطاً وهي خبرة واقعية.

٢- المجسمات:

- نماذج قياسية ذات مقياس رسم مثل الكرات الأرضية والخرائط.
- نماذج قطاعات لتوضيح التركيب الداخلي كقطاع يبين أجزاء الجهاز الهضمي.
- نماذج مفككة؛ أي يمكن فكها وتركيبها كنموذج لمحرك السيارة.
- نماذج شفافة كزجاجة وضع فيها ثعبان.
- وهناك نماذج شغالة تتحرك عند تشغيلها كالمضخة الماصة.
- مناظر مجسمة للشيء مثل الصخور والملابس والنقود.

٣- التمثيليات:

تستخدم التمثيلية للتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلم وتقف أمام الخبرة المباشرة. فمن خلال التمثيليات يمكن أن تتجمع لدى الطلاب فرصة الإسهام بطريقة إيجابية والتركيز على العناصر الهامة، وإن مشاركة الطلاب في العمل تكون أكثر فائدة من ملاحظة العمل.

٤- التوضيحات العملية:

حيث يقوم المعلم بالدور الإيجابي فيها، كأن يكون قدوة في فكرة ما أو مهارة بطريقة عملية، ومن أمثلة ذلك التجارب ويجب أن يقوم المعلم بإشراك الطلاب في الدرس عن طريق الأسئلة والأداء العملي.

٥- الرحلات:

أي الخروج بالطلاب خارج حجرة الدراسة بهدف التعرف على مظاهر الكون والطبيعة فيزورها الطلاب في صورة جولات تعاونية مخطط لها، حتى تكون الزيارة هادفة وجزءاً أساسياً متكاملاً مع العمل المدرسي. فالرحلات تتيح للطلاب فرصة للمشاهدة المباشرة ومتابعة ما يتعلمونه في الفصل وتعمل أيضاً على تنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاهات والقيم المرغوب فيها وتسهم في جعل الطالب، مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية.

٦- المعارض:

الهدف من المعارض هو أن يقوم المعلم بتلخيص ما مر به الطلاب من خبرات في أثناء دراستهم؛ لإثارة تفكيرهم نحو مشكلات تهمهم، وتكون المعارض ذات قيمة إذا كانت من إنتاج الطلاب أنفسهم.

٧- الصور المتحركة:

تعمل الصورة على توضيح معنى المحتوى أي معنى الكلمة المطبوعة وتبرز معاني الكلمات ومغازيها، وتوضيح العلاقات التي لا يسهل توضيحها من خلال الوصف والتفسير، وقد تعرض تلك الصور عن طريق التلفزيون أو السينما وتكون وثيقة الصلة بالواقع.

٨- التسجيلات الصوتية:

وهي من الوسائل السمعية المتمثلة في الأسطوانات وأشرطة التسجيل والإذاعة الداخلية المدرسية والراديو، وتفيد في تعلم النطق السليم وحسن الإلقاء وتعمل على غرس القيم والاتجاهات وتوضيح النواحي التاريخية والجغرافية وعرض الأحداث، بالإضافة إلى أن والإذاعة يصل تأثيرها إلى ملايين الطلاب.

٩- الصور الثابتة:

مثل الصورة الفوتوغرافية وصور المجسمات والرسوم والصور الشفافة والشرائح المجهرية المعروضة. ومن هذه الصور ما يستخدم دون أجهزة عرض، ومنها ما يحتاج إلى أجهزة عرض، ومنها ما يحتاج إلى أجهزة خاصة مثل جهاز عرض الأفلام الثابتة.

١٠- الرسوم:

تتضمن أنواع عديدة مثل الرسوم والخرائط واللوحات والرسوم التوضيحية والرسوم التخطيطية. وهذه الرسوم شائعة في الكتب استخدامها على السبورة وفي المعارض والمتاحف، فهي تمثل أنواع عديدة من الملصقات التعليمية.

وتتمثل أهمية الوسائل التعليمية في الوظائف التي تؤديها في أثناء التدريس:

١- تعمل الوسائل التعليمية على إثارة دافعية الطلاب نحو الدرس، وتضفي على الدرس حيوية؛ مما يجعل الطلاب مهتمين في الموقف التعليمي، وتعمل على تركيز الطلاب وانتباههم للدرس، وتعمل على إزاحة الملل.

٢- تسهل الوسائل التعليمية على الطلاب فهم المعاني المجردة، وتعمل على تعميم المفاهيم، وتنتقل بالطالب من المحسوس إلى المعقول.

٣- تقدم الوسائل التعلمية للطالب ما حدث في الماضي من خبرات، حيث يمكن استعادتها في الحاضر باستخدام تلك الوسائل التعليمية.

٤- تساعد الوسائل التعلمية الطلاب على تنمية قدرة الملاحظة والنقد والمقارنة والتحليل والوصف والتفسير للأشياء والمواقف.

قواعد عامة لاستخدام الوسائل التعلمية:

عند قيام المدرس بالتخطيط الدرسي ووضع مذكرة العمل التي تحدد بها الأهداف العامة والخاصة لمادة الدرس وللأهداف السلوكية المطلوبة، لا بد من تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة لذلك الموقف التعليمي، ولكي تؤدي هذه الوسيلة دورها المطلوب، وتحقق الهدف من اختيارها، لا بد للمدرس من الاعتماد على القواعد الآتية:

١- تحديد الهدف المطلوب تحقيقه نتيجة استخدام وسائل تعليمية معينة.

٢- الإعداد والدراسة- معرفة الوسائل التعليمية المتوافرة التي يمكن الحصول عليها من المصادر المتخصصة، بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي بعد الحصول على الوسيلة المطلوبة، ولا بد للمدرس من دراستها وتجربتها ليتأكد من مطابقتها للموضوع الذي

اختيرت من أجله، وكذلك التأكد من صلاحية آلة العرض إذا كان نوع الوسيلة المختارة مادة تعليمية تحتاج إلى جهاز لتقديمها.

٣- رسم خطة العمل- كيفية استخدام هذه الوسيلة مع مراعاة الزمان والمكان الذي يتم من خلاله مشاهدتها من قبل الطلاب بسهولة ويسر، ما هي الأسئلة المرافقة (النقاش) لعملية عرض الوسيلة والتي يجب طرحها قبل الاستخدام وبعده وما هي الأنشطة اللاحقة التي يترتب إجراءها بعد الوسيلة.

٤- التنفيذ- تقديم الوسيلة للطلاب حسب خطة العمل المرسومة مع مراعاة التوقيت عند استخدامها ومدة هذا الاستخدام.

٥- المتابعة- ملاحظة المدرس للطلاب ومدى تأثير الوسيلة عليهم مع الاهتمام بالتغذية الراجعة ليقوم المدرس بتعديل أسلوب العرض إذا لزم الأمر.

٦- التقويم- بعد الانتهاء من الدرس يستطيع المعلم تقويم الوسيلة التي قام باستخدامها كمحور أساسي لموضوع درسه للوصول إلى قناعة صادقة في أن الوسيلة المستخدمة قد أدت دورها المرسوم بفعالية أم أنها تحتاج إلى تغيير أو غير ذلك.

قواعد استخدام الوسائل التعليمية:

تخضع الوسائل التعليمية بجميع أنواعها عند استخدامها لعدة قواعد وشروط أساسية، يجب على المعلم مراعاتها بدقة حتى نضمن أن تحقق أهدافها التعليمية ووظائفها التربوية.

فمن هذه الشروط والقواعد ما يأتي:

١- أن تتلاءم الوسيلة المستخدمة والهدف المحدد للدرس، فلا بد أولاً من تحديد هدف الدرس.

٢- أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع المحتوى فالمحتوى يعتبر ترجمة إلى اختيار الوسيلة المناسبة.

٣- أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع مستويات الطلاب.

٤- يجب مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية حيث يمكن أن يمارس أدواراً معينة.

٥- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.

٦- يجب على المعلم تجربة الوسيلة التعليمية واختبارها قبل عرضها على طلاب.

استراتيجيات جعل التدريس مرناً

التعلم المبرمج

يعد التعلم المبرمج من الطرق التربوية المتهجية التي قامت على أسس تجريبية، وتستهدف الوصول إلى نظام فعال في تقديم المعلومات والمفاهيم للمتعلم وضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من النشاطات الإيجابية بالتصحيح الفوري للاستجابة، وتسلسل الخبرة خطوة تلو خطوة، لذلك لاقت هذه الطريقة نجاحاً وتقدماً منذ اللحظة الأولى التي قدم فيها عالم النفس الأمريكي "سكنر" هذه الطريقة، حيث بدا المربون، والعاملون في مجال البحث التربوي إخضاع برامج متعددة في مختلف المواد الدراسة للتجريب والتطبيق لتحسين طرائق التعلم ونوعيته.

تعريفه:

التعليم المبرمج هو طريقة تفريد في التعليم، تقوم على تقسيم الموضوع الدراسي، أو المهمة المراد تعلمها إلى مجموعة الأفكار، أو الخطوات المرتبة ترتيباً منطقياً متسلسلاً تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعرض عن طريق كتاب، أو آلة، أو جهاز معين وينتقل الطالب في تعلمه من خطوة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً يعطي في نهايتها تغذية عن راجعة فورية، لاختباره عن صحة استجابته أو خطئها. وهي طريقة لترتيب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة منطقياً وكل خطوة أو إطار في البرنامج تزود المتعلم بمعلومات وتتطلب أن يستجيب لهذه المعلومات ويزود المتعلم بتغذية راجعة تتصل بصحة استجابته.

مبادئه:

تحديد السلوك النهائي وتحليل المهمة التعليمية إلى مكوناتها الفرعية: يشتمل تحديد السلوك الذي سيظهره الطالب عند انتهائه من تعلم مهمة معينة. وتجزئة المهمة المطلوب تعلمها إلى مكوناتها الفرعية، أو الثانوية، حيث يقوم الطالب بتعلمها بحسب التسلسل المحدد.

١- الهدف أو السلوك النهائي المراد تعلمه:

ويهدف هذا المبدأ إلى تسهيل تعلم الطالب وأن إتقان المهمة السابقة ضرورية لتعليم المهمة الجديدة وإتقانها.

٢- تقوية التغذية الراجعة الفورية وتعزيزها:

إخبار الطالب بنتيجة تعلمه فوراً سواء صحيحة كانت أم خطأ فإن معرفة الطالب الفورية للخطأ، والصواب في استجابة يقلل من الوقت الذي يضيع نتيجة لتعلم أشياء خطأ.

٣- السرعة الذاتية في التعليم:

يتيح التعليم المبرمج للطالب، الحرية لكي يتنقل من خطوة إلى أخرى، بحسب قدرته وسرعته الذاتية في التعلم، لتفاوت الفروق بين الطلبة في سرعة تناولهم لمحتويات البرامج، ويعمل هذا المبدأ على استثارة دافعية الطالب للتعلم.

٤- الاستجابة الفاعلة والمشاركة الإيجابية:

يتطلب التعليم المبرمج من الطالب، التفاعل مع الموقف التعليمي الذي يحيط به، وعلى الطالب التأكد من إجابته عن كل سؤال، وإلا فلن يتنقل إلى السؤال الذي يليه.

٥- تجريب المواد المبرمجة وتطويرها (تقنين البرامج):

عملية تجريب أولي للبرنامج على عينة تجريبية صغيرة من الطلبة الذين سيطبق عليهم البرنامج بهدف تعديله وتطويره وإخراجه في صورته النهائية المناسبة لمستوى الطلبة الذين صمم لهم.

٦- التقويم الذاتي للمتعلم:

يساعد التعليم المبرمج الطالب على اكتشاف أخطائه بنفسه، وذلك من خلال الإجابة التي يوفرها البرنامج عن كل سؤال. كما أن البرامج لا يوازن أداء طالب بآخر، ولكنه يعتمد على التقويم الذاتي لأدائه، وبهذا لا يشعر الطالب بالخجل من أقرانه.

٧- الأهداف السلوكية الخاصة:

كل برنامج يبدأ بتحديد الأهداف السلوكية الخاصة له، حتى يستطيع الطالب أن يوجه جهود تعلمه نحوها.

٨- الإثارة:

ويعني إثارة اهتمام الطالب وحماسته ورغبته في العمل.

٩- التكيف:

ويعني أن تتفق المادة في مضمونها وكمها وكيفها مع قدرات المتعلم.

١٠- المواد التعليمية المبرمجة والآلات:

يستخدم التعلم المبرمج مواد تعليمية مبرمجة تعرض عن طريق آلات تعليمية أو أجهزة حاسوبية، وقد تكون المواد التعليمية المبرمجة مطبوعة في كتاب أو مسجلة على أشرطة سمعية أو مرئية معينة، وتنتشر حالياً المواد التعليمية المحوسبة التي تعرض من خلال الحاسوب.

١١- التعليم الذاتي:

يستخدم التعليم المبرمج مواد وإجراءات وأدوات تكون فيما بينها برنامجاً في التعلم الذاتي، وهذا يعني أن المرء يتعلم بسرعته الذاتية.

أنواع التعلم المبرمج

البرمجة الخطية:

ينسب هذا النوع إلى عالم النفس الأمريكي "سكنر" ويعرف بالبرنامج السكنري وفيه يتم ترتيب المادة نفسياً من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب بعد أن يكون المبرمج قد قام بتجزئة المادة، وحللها ووضعها في عدد كبير من الخطوات الصغيرة المعتمد بعضها على بعض وتتكون كل خطوة من عبارة أو جملة أو جملتين على أن يحذف من العبارة كلمة أساسية.

وعلى الطالب أن يبني استجابة بحيث يملأ الفراغ في ناحية مخصصة لهذه الغاية، والبرمجة الخطية أنسب ما تكون للميادين التي تعالج الحقائق والتعريفات والمهارات الأساسية حيث يتم تحديد مستلزمات الهدف ثم التدرب عليه، فتسير العملية التعليمية شيئاً فشيئا حتى يتكون المفهوم الكلي.

البرمجة المتشعبة:

تم تطوير هذا النمط من قبل العالم الأمريكي "نورمان كراودر" ويعرف بنمط كراودر، ويقوم مبدأ البرمجة المتشعبة على تقديم فقرة أو فقرتين ثم يطرح سؤال له علاقة بالفقرة المعطاة، تليه عدة إجابات وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة فإذا كانت الإجابات المنتقاة صحيحة يوجه البرنامج المتعلم إلى إطار آخر، أما إذا كانت الإجابة المنتقاة خطأ، فإن البرنامج يوجه المتعلم إلى إطار فرعي آخر يسمى بالإطار العلاجي لمعالجة الخطأ حيث تتيح للمتعلم تصحيح الخطأ. ويتضح أن البرنامج المتشعب هو أسلوب تشخيصي علاجي في الوقت نفسه، يكشف عن مواضع القوة والضعف لدى المتعلم.

مراحل التخطيط:

١- تحديد المادة التعليمية: يفضل عند اختيار مادة البرنامج أن تكون مألوفة لمعد البرنامج، أو في مجال تخصصه حتى يسهل التعامل معها.

٢- تحديد أهداف البرنامج بعبارات سلوكية قابلة للقياس: عندما يقوم معد البرنامج بتحديد أهداف المادة التعليمية، يجب عليه أن يحدد بدقة، ما يكون عليه سلوك المتعلم، بعبارات هدفية محددة.

٣- تحديد نقطة البداية عند المتعلمين: بعد تحديد الأهداف السلوكية، يجب على معد البرنامج أن يعرف مستوى المتعلمين الذين سيتعلمون البرامج، من حيث مستويات الذكاء والخبرات السابقة.

٤- تحليل المهمة: بعد أن تحدد الأهداف التعليمية يحلل المحتوى التعليمي للمادة إلى عناصر أو مكونات فرعية تسمى بالمهمات، بحيث تشكل كل مهمة فكرة واحدة تصاغ على شكل جملة او فقرة وترتب نفسياً من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول.

مرحلة كتابة البرنامج:

تتم هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

١- كتابة أطر البرنامج: تتطلب هذه المرحلة مهارات فائقة من واضع البرنامج، إن كتابة الأطر بما يتفق ومبادئ التعليم المبرمج أمر بالغ الأهمية. والتنويع في عرض الأطر وكتابتها يعد أمراً في غاية الأهمية، لتحاشي ملل المتعلمين من البرنامج. ويتألف الإطار من ثلاثة أقسام هي: المثير، والاستجابة، والتغذية الراجعة، ويفضل مراعاة الآتي عند كتابة الأطر:

- دقة المعلومات العلمية التي يتضمنها كل إطار.
- صياغة الأطر بلغة واضحة ومحددة.
- ترتيبها ترتيباً منطقياً ونفسياً متسلسلاً.
- قياس الأطر لعمليات الفهم، والتطبيق والتقويم وغيرها من العمليات العقلية العليا وعدم الاقتصار على الأسئلة التي تتطلب الحفظ.
- إذا اشتمل الإطار على سؤال موضوعي، تليه عدة اختيارات للإجابة فينبغي صياغة إبدال الإجابة بعناية لتكشف فهم الطالب الحقيقي.
- شمولية الأطر الأفكار الأساسية للمحتوى التعليمي كافة.

٢- توفير التغذية الراجعة المباشرة: تعد التغذية الراجعة من أهم خصائص التعليم المبرمج ومميزاته، إذ لا بد للإجابة أن تكون متاحة للمتعلم في نهاية كل إطار من أطر البرنامج حتى يتمكن المتعلم من الموازنة بين إجابته والإجابة الصحيحة.

٣- تجريب البرنامج وتعديله: إن تجريب البرنامج وتعديله من الخطوات المهمة وعادة يجرب البرنامج على عدد من الطلبة يتراوح بين (٥-١٠) من المتعلمين، ثم يجلس معد البرنامج مع المتعلمين ويتبعهم خطوة خطوة في أثناء تقدمهم في دراسة الأطر، وفي أثناء ذلك يقوم بتسجيل ملاحظاته حول الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في قراءة الأطر أو فهمها أو بتسلسلها بطريقة ميسورة، ويتحرى أي غموض في الإطار أو السؤال، حيث تعد هذه الملاحظات ونتائج الاختبار، ويتم إجراء التعديلات الضرورية بحيث يصل إلى درجة عالية من الكفاية في أقصى درجة من التحسين، وإلى درجة عالية من الكفاية في تعليم المتعلمين.

٤- صياغة البرنامج بصورته النهائية: بعد أن يقوم المعلم بتنقيح البرنامج وتعديله يصبح هذا البرنامج جاهزاً للاستخدام النهائي.

٥- إعداد الاختبارات المرافقة للبرنامج: بعد أن أصبح البرنامج جاهزاً للاستخدام النهائي يقوم المعلم بإعداد نوعين من الاختبارات هما:

* الاختبار القبلي: الذي يعطي الطالب قبل البدء في تعلم البرنامج وذلك لتحديد مستواه في الموضوع، فإذا حصل على درجات عالية من هذا الاختبار فلا داعٍ لدراسة البرنامج، أما إذا حصل على درجات متدنية فعليه أن يدرس البرنامج.
* الاختبار البعدي: ويعطي هذا البرنامج بعد انتهائه من دراسة البرنامج، وينبغي تأكيد شمولية محتوى المادة كافة، وأهدافها.

مميزاته:

هناك عدة مميزات للتعليم المبرمجة تجعله من طرائق التعليم الفاعلة التي أثبتت نجاحها في مجال التعليم وبخاصة المحوسب منها، والتي تؤدي إلى تفضيل استخدامه هي:

١- العناية الشديدة بالأهداف والمعايير السلوكية لمستويات الأداء التي يحاول المتعلم الوصول إليها، مما يؤدي إلى دقة اختبار المواقف التعليمية التي تحقق هذه الأهداف.

٢- يحرر التعليم المبرمج المعلمين من المهمات الروتينية ويتيح لهم فرص التفرغ لبعض الأعمال التربوية والتعليمية المهمة.

٣- يشعر التعليم المبرمج الطلبة بالنجاح ويحثهم على التقدم.

٤- يثير دافعية الطلبة من خلال إتاحة حرية اختيار المواد التعليمية لهم، والتي ينظمها المعلم بما يتلاءم واهتماماتهم وقدراتهم.

٥- الحصول المباشر على نتيجة الاستجابة يؤدي إلى تأكيد الاستجابة الصحيحة وتحقيق التعلم، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة الفورية التي تزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم.

٦- سير المتعلم في تعلمه حسب ميوله واستعداداته الشخصي، فالتعلم البرنامجي يهدف إلى تحقيق المستوى المناسب والضروري من الأداء.

٧- يعرض المفهوم في البرنامج بعدد كبير من الأمثلة، وبأشكال متعددة، وذلك بهدف تأكيد التعلم، وبلوغه أقصى درجة ممكنة.

٨- التعرف إلى خصائص المتعلمين، وبخاصة الخلفية العلمية والخبرات السابقة التي يُبنى عليها تعلم المادة الجديدة ومراعاة الفروق الفردية كسرعة التعلم وأسلوبه.

٩- يمكن استخدامه كمعلم خصوصي لذوي التحصيل المتدني خصوصاً في الصفوف المزدحمة، ويمكن استخدامه مع الطلبة الذين فاتتهم أجزاء المساق أو المقرر بسبب التغيب لفترة زمنية طويلة.

١٠- تنمية عادة الاعتماد على النفس، إذ إن المتعلم مطالب بكشف الكلمة، أو الكلمات المناسبة حتى يتم المعنى.

أسلوب حل المشكلات:

خطوات التعليم بأسلوب حل المشكلات

إن التعلم بأسلوب حل المشكلات يتطلب السير بخطوات منتظمة هي:

١- خطوة الإحساس بالمشكلة:
تشمل على تحديد الهدف الرئيس، على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته، وبذلك يمكن القول إن إحساساً بالمشكلة قد حصل، وتهدف هذه الخطوة إلى:

- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة.
- السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة، وقابلة للدراسة.

٢- خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:
يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته، وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلاً.

٣- خطوة جمع المعلومات:
البحث عن الحل باقتراح الأبدال الممكنة (فرض الفروض) والفرض هو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الأبدال والفروض، لا بد من تحليل المشكلة، وجمع المعلومات، والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

٤- خطوة اختيار الحل المناسب:
من بين الإبدال الممكنة، أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختيار الفرضيات) وهنا يقوم المتعلم باختيار كل فرضية على حدة، حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة والتي تتمثل بالحل المناسب.

٥- خطوة تنفيذ الحل، أو الحلول المقترحة، واختيار صحتها أي تقويمها:
في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل، وتدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل. وإن عملية التقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات وتتزامن معها، وتعقبها كذلك.

إن استخدام حل المشكلات كأسلوب تعلمي يحتاج إلى عدة شروط منها:

- أن يكون المعلم قادراً على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يُثير اهتمام الفرد، ويتحدى قدراته بشكل معقول.
- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني النامي لتقويم عمل الطلبة مع تزويدهم بتغذية راجعة فورية حول أدائهم وتفهيمهم نحو الحل.
- أن يتأكد المعلم من أن طلبته يمتلكون المهارات، والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة.
- أن يوفر المعلم المواقف التي توفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات.
- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو إستراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.
- أن يجري المعلم إستراتيجية الحل على مشكلات جديدة تيسر عملية انتقال الطريقة وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
- أن يوجه المعلم الطالب ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة.

وفي ضوء خطوات حل المشكلات المعروضة سابقاً هناك عدد من استراتيجيات حل المشكلة التي يمكن اتباعها منها:

١- **المنحنى المبرمج في حل المشكلات:**

ويشمل هذا المنحنى على عدد من الخطوات:

- تقديم المشكلة، أو طرحها على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب.
- الطلب إلى طرح الحلول، وخطواتها بشكل منطقي، والاستماع إلى الاستجابات.
- تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة ومباشرة.

- تصحيح مسار المتعلم ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة وتعديل خطاه إلى أن يتطابق مع الخطوات المنشودة.
- تزويد المتعلمين بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اختياره الخطوات الناجحة.
- تعزيز عمل المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها، ثم إعطاء مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها.

٢- **الطريقة المصطنعة:**

يتم ذلك بوضع المتعلم في موقف مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي قد يتعرض لها إزاءها كما لو كان موقفاً أو مشكلة حقيقية، ومن ثم تزويده بالتغذية الراجعة الفورية عن الموقف نفسه، كما في الواقع. ومن شروط هذه الطريقة توافر موقف مشكل ووضع المتعلم فيه والطلب إليه التصرف كما لو كان الأمر حقيقياً وتعديل التصرف إلى أن يكتشف المتعلم الأسلوب الصحيح المنشود ويتقن ممارسته ويعيد الحلول في مواقف مشابهة مصطنعة.

٣- **طريقة التدرب في مواقع العمل:**

يعد هذا الأسلوب من الأساليب المهمة، وخاصة في مجالات التدريب المهني والصناعي، وتتوقف فاعليته على إتقان المتدربين للمتطلبات الأساسية وامتلاكهم للمعارف، والمفاهيم والمبادئ اللازمة، وعلى توافر المدرب الكفء، وفي إطار هذا الأسلوب نستخدم المشكلات الحقيقية في مواقف عملية واقعية.

٤- **أسلوب استمطار الأفكار:**

يقوم هذا الأسلوب على طرح المشكلة أمام الطلبة وتبصيرهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب إليهم تقديم الحلول الفورية الشفوية، ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول، وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، وبذلك يتمكن من جمع أكبر عدد من الحلول المقترحة من المصادر البشرية، ويقوم المهتمون بالأمر بمحاكمة الحلول المطروحة واختيار المناسب منها بعد جلسة الاستمطار.

٥- **استراتيجية التفريق والتجميع:**

تحلل المشكلة المطروحة ثم تقدم أكبر عدد من الأسباب التي قد تكون سبباً لها، والتفكير في كل واحد منها على حدة واستثناء الحلول واحداً بعد الآخر عن طريق التجربة، ثم اقتراح مجموعة أخرى من الحلول وتجربتها إلى أن يتوصل إلى الحل المنشود.

ملخص للاستراتيجيات المستخدمة في أسلوب حل المشكلات:

يمكن للمعلم تضمين وإيصال مفاهيم وأساليب واستراتيجيات حل المشكلات للطلبة عن طريق:

من خلال الدروس والمواد المستخدمة والمتضمنة في المنهاج الخفي.

١- تصميم وتخطيط دروس بإتباع أسلوب حل المشكلات:

* ركز على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة بدلا من التركيز على دقة الإجابات.
* اعرض مشكلات لها علاقة باهتمامات واحتياجات الطلبة تكون ذات معنى لها.
* حدد المعرفة القبلية اللازمة لحل مشكلة ما، ثم قيم كم من هذه المعرفة ضمن البنى المعرفية للطلبة (ضمن مجال معرفتهم).
* قدم مواد المحتوى بحيث تكون بمثابة معرفة قبلية لازمة وفي الوقت نفسه لا تشكل محددات لحل المشكلة.
* وفر للطلبة نشاطات ذات طبيعة عملية تطبيقية بدل عرض المادة بشكل مباشر.

اطلب من الطلاب إعطاء مبررات وتعليلات للإجابات التي يعطوها.

* ادمج الخطط التدريسية النابعة من الطلبة أنفسهم في تخطيط المادة الدرسية وتنظيمها وعرضها.
* زود الطلبة بأنواع مختلفة من المواد ذات الطابع المتشعب/ ثم احذر من تحديد الطلبة بطريقة واحدة للإجابة.

* خلال عرض الدرس وخلال النشاطات الصفية، اطرح أسئلة إضافية ذات طابع متشعب/ متعدد الإجابة بهدف سبر غور تفكير الطلبة.
* افسح المجال للطلبة لاستعمال مصادر عديدة للحصول على المعرفة عن طريق توفير اكبر عدد من المراجع والفهارس والموسوعات والمصادر.
* أعد صياغة الأسئلة في حال عدم قدرة الطلبة على الإجابة.
* افسح المجال للطلبة لفحص فرضياتهم التي وضعوها من تلقاء أنفسهم.
* أشعر الطلبة بالنجاح في نهاية الدرس وذلك بالتركيز والتكلم عن الأساليب والمعرفة والاستراتيجيات التي استخدموها في حل المشكلة (حتى إذا لم يتوصل الطلبة إلى الحل الأمثل / للمشكلة).

٢- استخدام المواد في الصفوف التي تتبع أسلوب حل المشكلات:

* وفر للطلبة أكبر قدر من المواد وأكثرها تنوعاً (مواد جاهزة ومواد من تحضيرك وتصميمك) وافسح المجال للطلبة لاستعمال هذه المواد بحرية.
* وفر للطلبة مواد وأجهزة تحث على التفكير والتحليل وطرح الأسئلة (جهاز كهربائي/ آلة تظهر أجزاءها الداخلية).
* كون مجموعة متنوعة من "مراكز التعلم" و "محطات تخص" داخل الصف.
* اجعل البيئة المادية داخل الصف منظمة ومرتبة قدر الإمكان (ضع ملصقات تبين محتويات كل صندوق أو زاوية من زوايا الصف.
* شجع الطلبة في البحث عن استخدام مواد وأجهزة ومصادر معلومات غير التي تقوم بتزويدهم بها.
* شجع الطلبة على استعمال/ استخدام المواد والأجهزة بأكثر من طريقة ولأكثر من هدف.
* استعمل جدران الصف لعرض نتاجات الطلبة وبين الطرق والأساليب والتوجهات المختلفة التي اتبعت لحل المشكلة للقيام بالنشاط.

تعليم خطوات التفكير:

من الأمور الحيوية لنجاح أسلوب حل المشكلات تعليم الطلبة خطوات التفكير والتي تتلخص بالآتي:

١- توليد الفرضيات بناء على مبررات عقلية منطقية وعلى ملاحظة سابقة.

٢- عمل التنبؤات/ توقعات بناء على الفرضيات.

٣- فحص التوقعات/ التنبؤات ن طرق جمع البيانات والمعلومات.

٤- تقييم التنبؤات على ضوء البيانات.

٥- إعادة الدورة باستعمال المعلومات والبيانات الجديدة من التجربة السابقة.

الرزم (الحقيبة) التعليمية المبرمجة

تعريف الحقيبة التعليمية:

الحقيبة التعليمية ما هي إلا نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة، يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم حيناً أو من الدليل الملحق بها أحياناً أخرى من أجل إتقان التعلم.

وفيها تنظيم المادة في حقيبة أو رزمة بحيث تتضمن هذه الحقيبة أو الرزمة، الأهداف التعليمية ومحتويات المادة الدراسية، والنشاطات التي على الطالب القيام بها، والتمارين التي عليه أن يحلها، المقررات والمراجع المطلوبة، وأسلوب تقويم الطالب في إعطائه علامته النهائية أو معدله الفصلي.

الايجابيات

- منظمة وسهلة التناول.
- تساعد على تعليم الطلاب ذوي الظروف الخاصة والذين يتعذر عليهم الاتصال بالمعلم بمباشرة لبعد سكانهم أو لمعاناتهم من مشاكل اقتصادية أو جسمية أو نفسية معينة.

- تناسب نمط التعليم في نظام الصف المفتوح أو الجامعة المفتوحة.
- تنمي الاستقلالية وحب الاعتماد على النفس.
- تراعي السرعة الذاتية في التعلم.

المجمعات التعليمية *(Modules)*

تعريف المجمعات التعليمية:

- وحدة مستقلة من التعليم.
- مادة تعليمية مفردة.
- مجموعة من المواد، والإجراءات.
- برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة والإبدال التعليمية.
- مجموعة من المواد المبرمجة.
- نظام تعليمي يشتمل على مجموعة من المواد التعليمية المترابطة.

المجمع التعليمي "نظام يظهر على شكل برنامج يتكون من مواد تعليمية".

وهو تنظيم لوحدة تعليمية بحيث يقوم المتعلم بالأنشطة نفسه بنفسه بغية تحقيق الأهداف، ومن ثم يقوم بالتقويم الذاتي الذي يظهر درجة بلوغه الأهداف، ولعل أول من ابتكر هذا النظام فلانجان Flangan في أوائل الستينيات من هذا القرن.

والمجمع التعليمي يتكون من:

١- الاختبار القبلي:

ويهدف الاختبار القبلي إلى تحديد الخبرات التعليمية السابقة لدى المتعلم من معلومات عن موضوع الذي يعالجه المجمع التعليمي.

٢- النظرة الشاملة:

وتهدف النظرة الشاملة للمجمع إلى إعطاء القارئ فكرة عامة عن مضمون المادة الدراسية التي يعالجها المجمع التعليمي، وتكمن أهمية النظرة الشاملة في المجمع التعليمي في تزويد المتعلم بتصور عام وشامل حول الحقائق والمفاهيم الواردة وبالتالي يساعد هذا التصور في تنمية استعداد المتعلم للتعلم.

٣- الأهداف التربوية:

لا شك في أن الجمع التعليمي ليس سوى إعادة للوحدة الدراسية بحيث تعتمد على الدراسة الذاتية. والوحدة الدراسية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية معينة في المجالات الثلاثة المعرفية والانفعالية حركية، ولا بد أن تكون هذه الأهداف محددة تحديداً جيداً ومصاغة سلوكياً كنتاجات تعليمية من وجهة نظر المتعلم. ومعرفة المتعلم بالأهداف مسبقاً تؤدي إلى زيادة حفز المتعلم ودافعيته نحو التعلم بالإضافة إلى أنها تبين مدى تقدمه في تعلم الوحدة الدراسية.

٤- الوحدات التعليمية:

تقسم الوحدة الدراسية التي نظمت في مجمع تعليمي إلى وحدات تعليمية يسهل دراستها وتناولها من قبل المتعلم وكل وحدة تعليمية تتكون من:

أ- الأهداف السلوكية للوحدة التعليمية وهذه الأهداف تكون محددة لدرجة واضحة ومصاغة سلوكياً، وهي مشتقة من الأهداف العامة للمجمع التعليمي.

ب- الأنشطة التعليمية، وهي مجموعة الإجراءات والقراءات والتمارين التي يناط بالمتعلم تنفيذها.

ج- الأسئلة والتمارين التقويمية التي تظهر مدى استيعاب المتعلم للمادة الدراسية وبالتالي قدرته على تحقيق الأهداف. وهذه الأسئلة والتمارين تبدأ مع الوحدة التعليمية وتنتهي معها. فهي التقويم المستمر والنامي الذي يظهر مدى قدرة المتعلم على التقدم في الجمع التعليمي.

د- الاختبار النهائي للوحدة التعليمية، ويهدف هذا الاختبار إلى تقويم نهائي للمتعلم في مدى بلوغه الأهداف التعليمية للوحدة.

٥- الاختبار البعدي:

والاختبار البعدي للمجمع التعليمي يهدف إلى تحديد مدى بلوغ المتعلم للأهداف الأساسية لجمع التعليمي، وقد يكون الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي ويرفق بالاختبارين البعدي والقبلي دليل للإجابات الصحيحة ليقوم المتعلم بتصحيحها ذاتياً، وللتأكد من بلوغه الأهداف التي تعلمها مسبقاً.

استراتيجيات جعل التدريس مرحاً

استراتيجيات جعل التدريس مرحاً كثيرة ومتنوعة ومن هذه الاستراتيجيات:

التعلم باللعب

التعريف باللعب: ترى الدراسات التربوية والسيكولوجية المتطورة أن للعب دوراً هاماً في نمو الأطفال وتطورهم وفي حفزهم على التعلم وزيادة نشاطهم وتجديد حيويتهم وفي جعل التعلم أكثر إبداعا. ولكي يكون اللعب كذلك ينبغي أن منظماً ومخططاً وفق خصائص الأطفال وحاجاتهم النهائية، وأن تكون الألعاب هادفة وجذابة وسهلة الإعداد والتنفيذ وقليلة التكاليف كذلك، ولذا يصبح اللعب وسيطاً هاماً وأساسياً للنمو المتكامل والسوي لشخصية الطفل.

مفهوم اللعب وسماته المميزة:

اللعب نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتاجات الأخرى التي تحقق النهائية. ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيداً عن الضغط والقوة والإكراه الخارجي.

ويقول بياجيه: يتكون اللعب من استجابات متكررة يؤديها المرء من أجل الاستمتاع الوظيفي.

ويتميز اللعب عن العمل بالعديد من السمات المميزة بما يأتي:

١. اللعب نشاط حركي أو ذهني مصدره طاقات الفرد.

٢. تعد المتعة غاية اللعب وهدفه الأول.

٣. اللعب نشاط تلقائي غير خاضع للقسر والإكراه.

٤. يمارسه اللاعب اللعب بحرية تامة في إطار القواعد المتفق عليها.

٥. لا مجال في اللعب للربح والخسارة المالية من أي نوع لأي من اللاعبين، ولذا غير مربح مادياً، ولا ينبغي أن يكون الربح هو الهدف.

٦. يمارس اللعب بصورة فردية أو بصورة جماعية.
٧. يرتبط بالدوافع الداخلية للفرد، ولذا فهو غير متعب.
٨. يؤدي إلى النمو والتطور والتعلم ولكن هذه كلها نتاجات جانبية بالنسبة للعب الطفل.
٩. يخضع لقوانين وقواعد معينة أو ينفق اللاعبون عليها.
١٠. اللعب نشاط غير مؤكد النتائج، أي لا التنبؤ بخط سيرة وتقدمه ونتائجه ويتوقف ذلك على مهارة اللاعبين وخبراتهم.

مظاهر اللعب عند الأطفال:

يتخذ اللعب مظاهر وأشكالاً مختلفة في مراحل الطفولة، وأبرز هذه المظاهر أربعة وهي:

أ- اللعب الاستكشافي الذي يحاول الطفل من خلاله استكشاف البيئة المباشرة والتعرف إليها:

ويبدأ منذ سن ثلاثة أشهر، ويتخذ شكل النظر إلى الأشياء والناس والقيام بحركات عشوائية يحاول الطفل بوساطتها التقاط الأشياء الموجودة أمامه، ويتطور هذا المظهر فيما بعد، ليتحول إلى الالتقاط الإداري للأشياء والتدقيق فيها، كما تشكل مظاهر اللعب الاستكشافي، هذا على الحبو والمشي كي يتفحص الطفل كل ما يمكن الوصول إليه.

ب- اللعب بالدمى:

يبدأ هذا المظهر في السنة الأولى من العمر ويستمر عند الأطفال طيلة مرحلة ما قبل المدرسة، ويعد هذا المظهر من مظاهر اللعب مكملاً للعب الاستكشافي، ويتصرف الأطفال مع الدمى والألعاب وكأنها أشياء قادرة على الكلام والإحساس والحركة حتى يبلغوا سنتين أو ثلاث سنوات، ثم يبدأ اهتمام الأطفال بالدمى والألعاب الجامدة الفردية يقل تدريجياً مع التقدم في السن حتى خمس إلى ست، حيث يفقد هذا المظهر تماماً مع دخول الطفل إلى المدرسة.

ج- اللعب الجمعي (مع الآخرين):

ينشط هذا المظهر من مظاهر اللعب عند الأطفال بعد سن السادسة ويتخذ الألعاب الجماعية التي يشارك فيها الطفل أترابه في الألعاب الرياضية والمباريات والتمثيل والهوايات وغير ذلك من الألعاب الناضجة والفكرية والتعليمية، ويستمر هذا المظهر حتى أواخر المدرسة الابتدائية وقبيل مرحلة البلوغ.

أنواع اللعب:

- الحركات التلقائية والعشوائية الحرة في مراحل النمائية الأولى.
- اللعب بالدمى.
- اللعب الاستكشافي الحركي.
- اللعب الاجتماعي.
- التمثيل.
- التمارين والألعاب الرياضية المختلفة.
- العاب البناء والتركيب.
- الألعاب التربوية والتعليمية الجماعية والفردية.
- الرقص والموسيقى.
- جمع الطوابع وغيرها من الهوايات المفيدة.
- الرحلات والزيارات.

دور المعلم ومسؤولياته في تخطيط اللعب وتوظيفه وتقويمه

لقد عرفنا أن للعب مراحل، وأن للعب في كل مرحلة سمات مميزة، وفي ضوء هذه السمات تتحد أنواع اللعب من حيث ألوان النشاط الذي تتطلبه، ومن حيث مواده وخاماته، ومن حيث المشاركون فيه. وفي ضوء هذه السمات أيضاً تتحدد شروط اختيار الألعاب وأدائها.

وتلقى على عاتق المعلمين في الرياض الأطفال وفي المدرسة الابتدائية أدوار ومهام جديدة، فعليهم الوقوف على المبادئ النفسية والتربوية الخاصة بلعب مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وليهم تنظيم اللعب بحيث يساعد في اكتساب المهارات والمعارف وبناء الشخصية والعلاج النفسي والتعويض والتوجيه المهني والاجتماعي، وأخيراً عليهم تقويم أنشطة اللعب طبقاً لأسس ومعايير مختارة.

اللعب المخطط والألعاب التربوية:

تختلف ألعاب الأطفال في مرحلتين: رياض الأطفال والابتدائية اختلافاً واسعاً وذلك حسب المعايير المستخدمة في تصنيفها وكل أنواع اللعب بغض النظر عن معايير التصنيف التي تتطلب شروطاً لاختيارها. وشروطاً أخرى لأدائها وفيما يلي توضيح لكل الأمور.

أنواع اللعب والألعاب من حيث ألوان النشاط الذي تتطلبه:

يمكن تصنيف الألعاب المختلفة إلى أصناف متعددة في ضوء قيمتها التربوية بالنسبة للأطفال، وبالنسبة لما يتطلبه كل منها من أعمال أو مهارات أو معارف:

أ- الألعاب الحركية أو الألعاب والمهارات:

- ألعاب الرمي والقذف.
- ألعاب البناء والتركيب.
- ألعاب السباق والمطاردات والصيد البري والبحري.
- ألعاب القفز.
- ألعاب المصارعة والملاكمة.
- ألعاب التوازن والتأرجح
- تشغيل دمى السيارات والقطارات والطائرات، ودمى العرائس.
- اللعب بالأدوات المنزلية.
- تشغيل الآلات الموسيقية ودمى الآلات.

ب- ألعاب الذكاء:

- الفوازير (الحزازير).
- حل المشكلات.
- الكلمات المتقاطعة.
- الطلاقة الفكرية أو اللفظية.

ج- الألعاب التمثيلية:

- التمثيل المسرحي.
- لعب الأدوار.
- اللعب الإيهامي.

د- ألعاب الغناء والرقص:

- الغناء التمثيلي.
- تقليد الأغاني.
- الأناشيد الوطنية.
- الأهازيج الوطنية.
- الرقص الشعبي.
- الرقص الإيقاعي التعبيري.

هـ- العاب الحظ:

- الدومينو.
- الثعابين والسلالم.
- العاب التخمين والقدير.

و- قراءة القصص والألعاب الثقافية:

- المسابقات الشعرية.
- بطاقات التعبير.
- صحف الأعمال.

شروط اختيار الألعاب واللعب:

يحتاج كل نشاط إلى شروط خاصة تعمل عمل المعايير لاختيار نوع من اللعاب واختيار موادها، وبالرغم من ذلك نذكر هنا الشروط العامة:

أ- حدد نشاط اللعب في ضوء الهدف المطلوب:

تنمية الجسم؟ أم تنمية لغة الطفل؟ أم تنمية الجانب العقلي لدى الطفل؟

ب- حدد نشاط اللعب في ضوء المواد والأدوات اللازمة.

ج- حدد نشاط اللعب في ضوء الأطفال المشاركين:

أعمارهم، أوضاعهم الاجتماعية، الأعداد المطلوبة.

د- حدد نشاط اللعب في ضوء الوقت والمدة المقررة.

هـ- حدد نشاط اللعب في ضوء المكان المتاح.

و- انتبه إلى عمر الأطفال:

أربع سنوات، خمس سنوات، ست سنوات، وهكذا ,

ز- تنبه إلى حالة الأطفال الجسمية والنفسية:

فقد يكون الطفل جائعاً، وقد يكون مريضاً وقد يكون خائفاً.

شروط أداء اللعب:

يعتقد بعض المربين أن اللعب لا يحتاج إلى خطة سابقة وأنه يكفي أن نطلب من الأطفال اللعب فيلعبون وفي الحقيقة لازم ضروري حتى تحقق الألعاب أهدافها ومن هذه الشروط:

أ- اجمع المواد والأدوات والآلات اللازمة لنشاط اللعب، أو وفرها في مكان معين.

ب- درب الأطفال على أن يتناولوا ما يلزمهم فقط من بين الأشياء الموجودة.

ج- لتكن توجيهات كافية ومحددة وواضحة.

د- قدم المساعدة للطفل المحتاج أو للطفل الذي يطلب المساعدة.

هـ- احرص على أن يرجع الأطفال المواد والأدوات والآلات إلى أمكنتها بعد الاستعمال.

و- أشرك الأطفال في تنظيف الغرفة أو أماكن العمل، واحرص أن يشترك الجميع في هذه العملية.

ز- نوع الأنشطة في المرة الواحدة وليكن التنويع هدفاً مقصوداً.

ح- وأخيراً احرص على تشجيع الأطفال، وبث الثقة في نفوسهم وعزز أعمالهم، واقبل تصرفاتهم وشخصياتهم.

لعب الدور

إن نموذج لعب الدور يمكن استخدامه بفاعلية في مواقف التعلم الصفي وفق صفية عادية، وفي مدرسة عادية كما أن هذا النموذج يمكن توظيفه ف مواد دراسية مختلفة سواء أكانت عملية أو أدبية ويمكن أن تكيف وتعدل لكي تناسب مراحل عمرية صفية مختلفة ويلحظ القارئ أن في هذا النموذج إتاحة للفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وقيمهم واتجاهاتهم كما هي، ويعكسون اتجاهات وأفكار ومشاعر الآخرين يمكن فهمها وتفحصها بتأدية أدوار صفية مخططة ومنظمة بإشراف المعلم، ولهذا النموذج مزايا مختلفة تعود بفوائدها التربوية والتعليمية على كل من الطلاب المشاركين والمشاهدين.

المبررات:

إن لعب الدور أسلوب يستعمل في عملية التعلم حيث إنه إذا جري بالشكل الصحيح، يمكن أن يؤدي إلى خبرة تعلم ممتعة وجديرة بالاهتمام.

الهدف:

مساعدة المشاركين على عرض قدرتهم على استعمال أساليب لعب الأدوار المقترحة في النص القرائي من خلال العمل ومن خطة مكتوبة.

الإجراءات:

١. وزع النص القرائي بعنوان الدور والدراما الإبداعية.

٢. أعط المتدربين وقتاً لقراءة الورقة.
٣. ناقشهم بالأسئلة التي تتبع ذلك.
٤. عندما تشعر بأن المتدربين قد استوعبوا المادة انتقل للنشاط.
٥. إقراء التعليمات واتخذ قرار بشأن أي أسلوب لعب الدور التي ستستعمل.
٦. توجد ورقتان يمكن توزيعها على المشاركين أو عرضهما على شكل شفافيات ومناقشتهما.
٧. النشاط الثاني اختياري لكنه جيد للاستعمال مع الواجب البيتي أو للمراجعة.

يقترح شافلتز تسع خطوات يتكون منها نشاط لعب الدور وهي:

١- تهيئة المجموعة.
٢- اختيار المشاركين.
٣- تهيئة المسرح أو المكان.
٤- إعداد المراقبين أو المشاهدين.
٥- التمثيل أو الأداء.
٦- المناقشة والتقويم.
٧- إعادة الأداء والتمثيل.
٨- المناقشة والتقويم(للمرة الثانية).
٩- المشاركة في الخبرات والتعميم.

ولكل من هذه الخطوات أو المراحل هدف تسهم به في الإثراء أو التركيز على النشاط التعلمي، وتتطلب كلها إتباع خط من التفكير خلال جميع النشاطات واستعداد الطلاب لتأدية أدوارهم، وتتطلب أيضاً أن يكون هدف لعب الدور واضحاً ومحدداً وهدف النقاش اللاحق بناءً بحيث يظهر الطلاب فهماً ومناقشة جادة واعتبار النقاش مهمة أيضاً ينبغي عليهم الاندماج فيها وتفعيلها، يهدف نشاط لعب الدور بالتحديد لتعزيز ما يلي:
١- تحليل القيم والسلوك الشخصي.

٢- تطوير استراتيجيات لحل المشكلات التي تنشأ بين الأشخاص والمشكلات الشخصية.
٣- تطوير مشاعر التعاطف مع الآخرين واتجاههم.

ويعتمد على اكتساب الطلاب للمعلومات والمعارف، حول المشاكل والقيم الاجتماعية والشعور بالأمن والثقة للتعبير عن الرأي.

نموذج لعب الدور

بناء لعب الدور

المرحلة الأولى: هيئ المجموعة
قدم المشكلة
اجعل المشكلة واضحة
فسر قصة المشكلة واستكشف القضايا
اشرح عملية لعب الدور

المرحلة الثانية: اختر المشاركين
حلل الأدوار
اختر ممثلي الأدوار

المرحلة الثالثة: جهز المسرح أو المكان
حدد خطة العمل
أعد صياغة الأدوار
اندمج في ظروف المشكلة

المرحلة الرابعة: أعد المشاهدين أو المراقبين
حدد موضوع المشاهدة
كلف الطلاب بالواجبات التي سيتم مشاهدتها

المرحلة الخامسة: عمل وحركة
ابدأ استمرار لعب الدور
أوقفي لعب الدور

المرحلة السادسة: ناقش وقيم

راجع حدوث الدور(الأحداث، الموقع، الدافعية)

ناقش النقطة الرئيسية

طور الأعمال التالية

المرحلة السابعة: أعد لعب الدور

مثل الدور الذي تمت مراجعته

اقترح خطوات لاحقة أو سلوكاً بديلاً

المرحلة الثامنة: ناقش وقيم

كما فعلت في المرحلة السابقة

المرحلة التاسعة: شارك الآخرين في الخبرات وتعميمها

اربط موقف المشكلة بالخبرات الحقيقة والمشاكل السائدة

استكشف مبادئ السلوك العامة

خصائص لعب الدور:

يمكن القول بأن للعب الدور خصائص تحدد من خلال النقاط التالية:

١. يتحدد لعب الدور بطبيعة الطفل.

٢. له علاقة بالثقافة الاجتماعية للطفل.

٣. يختلف من الذكور إلى الإناث.

٤. يرتبط بطبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها الطفل.

٥. يتصف لعب الدور بعمليات نفسية اجتماعية لها علاقة بتطوير شخصية الطفل مستقبلاً.

استراتجيات جعل التدريس أكفأ وأفعل

التدريس الفعال:

دواعي التدريس الفعال ومنطلقاته:

إن الناظر إلى مخرجات التعليم العام (الطلاب) في شتى دول العالم العربي، يجد أن نسبة كبيرة منها ليست في المستوى المأمول من ناحية امتلاكها للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والقدرات الرياضية والعلوم بمختلف الفروع، فهناك ضعف عام نتج عن عدة عوامل اقتصادية وثقافية وسياسية، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل المعلمين والمشرفين ومؤسسات الدولة فإنها لم تحقق النتائج المرجوة، ولرأب الصدع وإنقاذ ما يمكن إنقاذه واللحاق بالركب، لزم أن يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة، ومنها نوعية التدريس المقدم للطلاب؛ أي أسلوب التعليم والتعلم، وجعل التدريس فاعلاً قادراً على إحداث التغيير المطلوب.

تعريف التدريس الفعال:

هو ذلك النمط من التدريس الذي يُفعل من دور الطالب في التعلم فلا يكون الطالب فيه متلقاً للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة. وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

ويقول نيفل جونسون في حديثه عن الفعَّال ... من المتوقع من التدريس الفعَّال أن يربي الطلاب على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحات ومشكلات مجتمعه، وهذا يتطلب منه أن

يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم، ليس من خلال المراحل التعليمية فقط، ولكن مستمرة يُنتظر أن توجدها وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد.

وقال كولدول ... إن التدريس الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص. وهذا يعني أن التدريس الفعّال يحول العملية التعليمية التعلمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم.

ويمكننا أن نعرف التدريس الفعال بأنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلاً إلى إحداث التغيير المطلوب؛ أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب.

التعليم الفعّال:

هو التعليم الذي يمكن الطلبة من اكتساب مهارات مهنية، أو معارف، أو اتجاهات، بمتعة وسرور.

علاقة التدريس الفعال بطرائق التدريس:

إن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، وعموماً كلما كان اشتراك الطالب أكبر كانت الطريقة أفضل، ومن طرائق التدريس التي ثبت جدواها على سبيل المثال وليس الحصر في التعليم العام ما يأتي:

١- الطريقة الحوارية.
٢- الطرق الاستكشافية والإستنتاجية.
٣- عروض التجارب العملية.
٤- التجارب العملية.
٥- إعداد البحوث التربوية المبسطة.
٦- طريقة حل المشكلات.
٧- الرحلات العلمية العملية والزيارات.

٨- طريقة المشروع.

٩- طريقة الوحدات الرئيسة.

دور المعلم في التدريس الفعال:

دور المعلم كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي، وأن لا يكون وعاء للمعلومات، بل توجيه الطلاب عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعليه فإن دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم.

وكمثال توضيحي، لنفترض أن معلماً سيدرس في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية العوامل التي يحتاجها النبات لينمو، فالطريقة التقليدية الإلقائية أن المعلم سيخبرهم عن حاجة النبات للضوء والماء والتربة الصالحة والهواء، وينتهي الموضوع في أقل من عشر دقائق، ولكن لن يكون له تأثير حقيقي على معلومات الطلاب أو سلوكه، بينما في التدريس الفعال سيطرح المعلم على الطلاب السؤال التالي: ما حاجات النبات أو العوامل الضرورية للإنبات أو نحو ذلك، ويترك الإجابة ليبحث عنها الطلاب، ويقترح عليهم التجريب، ويترك الفرصة لهم ليصمموا التجربة بشكل حواري جماعي أو فردي في الفصل، ويشجعهم على ذلك، وفي نهاية الحصة الدراسية يكون الطلاب قد اتفقوا على طريقة تنفيذ التجربة، ووزعوا الأدوار بينهم في إجراء التجربة ومتابعتها وكتابة التقرير الذي سيستنجون منه في النهاية معرفة حاجات النبات، وليكتشفوا الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، ومن العوائد التربوية من هذا كله نجد ما يأتي:

١- تدرب الطلاب على الأسلوب العلمي في التفكير.

٢- تدرب الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة.

٣- اكتساب الطلاب للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة.

٤- تعلم الطلاب أسلوب كتابة التقارير العلمية.

٥- تكون مهارة الاتصال، وشرح الفكرة العلمية للآخرين بطريقة مقنعة.

صفات المتعلم والفعال:

١. يفكر بالأمور وبالأشياء بتمعن وجدية: يفهم الخطوات الواجب عملها قبل البدء في أي عمل أو مشروع/ نشاط.

٢. ينظم المواد بطريقة منتظمة ويجمع جميع المواد اللازمة للشروع في النشاط، ودائماً يجد المكان المناسب لإنجاز العمل.

٣. لديه توجه واستراتيجية منظمة لإنجاز المراحل المختلفة من المشروع / النشاط.

٤. استعدادهم للمجازفة وتحمل عواقب الفشل.

٥. القدرة على حل المشكلة الإبداعية عن طريق مهارات تنظيمية وتخطيطية (Organizational & Planning skills).

خصائص التعلم الصفي الفعال:

١- إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بعمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة، حيث إن التعلم كما اشرنا من قبل هو عملية تعديل للسلوك.

٢- التعرف إلى حاجات الطلاب وتحديدها.

٣- أن يهتم موقف التعلم بمشكلات الطلاب.

٤- والتعلم الفعال يهتم أيضاً بميول الطلاب ويقوم على الاهتمام بهذه الميول والاستفادة منها في تحقيق زيادة فعالية التعلم.

٥- التعلم الفعال يهتم بتنمية قدرات الطلاب.

٦- الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في الأنشطة التي تؤدي إلى تنمية العادات والاتجاهات الصحيحة.

٧- كذلك فإن التعلم الفعال يراعي الفروق الفردية بحيث يقدم المعلومات وفق المستويات المختلفة للطلاب.

استراتيجيات التعلم الناشط (الفعال) لتحسين أسلوب المحاضرة

النشاطات المقترح تضمينها في الدقائق العشر الأولى من زمن المحاضرة

١- في نشاط كتابي فردي أطلب من الطلاب عمل ملخص للأفكار الهامة التي تضمنها الدرس السابق (الحصة السابقة) وعمل افتراضات/ توقعات عن طبيعة المادة لذلك اليوم.

٢- أطلب من الطلاب تحديد سؤال هام من التعيين البيتي (قراءة، مثلاً) الذي يودون الإجابة عنه بصورة فردية. بعد ذلك يمكن أن يتبادل ويشارك الطلبة أسئلتهم مع عدد من الزملاء، ويتبع ذلك اختيار سؤال واحد هام يودون طرحه على المدرس للاستفاضة في شرحه (الأسئلة مولدة من قبل الطلبة بدل فرض أسئلة من المدرس).

٣- نظم الطلاب في مجموعات صغيرة من (٣-٤) أشخاص وناقشوا القضايا التي يتوقعون طرحها في محاضرة ذلك اليوم. أو ماذا يتوقعون من ناحية الاستفادة من المحاضرة وكيفية تطبيقهم المعرفة المكتسبة الجديدة في حياتهم العملية.

٤- زود الطلبة بمخطط هيكلي للمحاضرة، وابدأ الدرس بالطلب منهم كتابة تأملاتهم الشخصية/ الذاتية حول سؤال عن القضية في المادة الجديدة التي ستعرض من خلال المحاضرة في ذلك اليوم. بعد الانتهاء من كتابة التأملات يتوجه كل طالب إلى زميله لمناقشة تأملاتهم.

٥- نظم الطلبة في مجموعات صغيرة (٣-٤) وأطلب منهم تطوير مجموعة من الإجابات الإجماعية (يجمع الطلبة على صحتها/ دقتها) لعدد من الأسئلة تتعلق بموضوع محاضرة ذلك اليوم. بعد تزويد الطلبة بالإجابات الصحية أتبع ذلك بجلسة مناقشة تعزز فيها المجموعة التي اقترحت أفضل الإجابات.

٦- يمكن للطلبة أن يعلموا في مجموعات صغيرة في جلسة عصف فكري، بالإضافة إلى إمكانية تنظيم خبرات تعليمية لها علاقة بأهداف الدرس في ذلك اليوم.

٧- قدم مفهوماً أو مجموعة من المفاهيم للطلبة في بداية الدرس، وعليهم القيام بالعصف الفكري لأفكار لها علاقة بالمفاهيم المقدمة.

المنظم المتقدم/ أسلوب تدريس

يمكن أن يسهم المنظم المتقدم في تطوير معارف الطلاب وخبراتهم وفق الأساليب الآتية:

- الإسهام في تهيئة فرص الاكتشاف وبخاصة الاكتشاف الموجه الذي يحاول فيه الطفل أن يجد إجابات لأسئلة في ذهنه على أشياء موجودة في البيئة أو أشياء يلاحظها أو يستعملها.
- تقدم مواد لفظية محددة منظمة سهلة يستطيع استعمالها أو فهمها أو نقلها أو توظيفها لأن ذلك يسهم في زيادة مخزونة من الأبنية المعرفية التي تسهم في زيادة فهمه واستيعابه للعلاقات بين الأشياء وربطها بما لديه من خبرات ومواد، وعلاقات ومفاهيم وقضايا.
- إن عرض خبرات لفظية ذات معنى لدى الأطفال، يسهل أمامهم صور استعمال هذه الخبرات، ويزيد من فرص استعمالها في أبنية مختلفة، ويسهل عليهم أساليب ربط هذه الخبرات بما لديهم من خبرات وإدماجها في أبنيتهم المعرفية، وبالتالي يسهل عليهم احتفاظها واسترجاعها في مواقف مناسبة مستقبلاً.
- تشكل الخبرات اللفظية ذات المعنى أبنية معرفية وهي في الوقت نفسه وحدات التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للفرد، حيث إنه بزيادتها تزداد قدرة الطفل على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها.
- إن الطفل عضو، مفكر حيوي، ونشط في إجراء علاقات ومواقف ربط بما يحقق لديه من أهداف ويطور لديه ذخيرة ومخزوناً معرفياً يمكن أن يكون قد خطط له الطفل ويتم له ذلك وفق تعلم ذي معنى.

إن استخدام الأساليب السابقة في التعلم الصفي- بحيث يكون ذا معنى ويسهل إدخاله وإدماجه في البنى المعرفية لدى المتعلم- يساعده على تطوير مخزونه المعرفي وخبراته.

إن تقديم خبرات لفظية ذات معنى يسهم في تطوير البناء المعرفي لدى المتعلم، ويسهم في تطوير خبرات جديدة، وزيادة مفاهيم جديدة يضيفها إلى مخزونه، وكل ذلك يسهم بالتالي في تحسين استراتيجيات تعليمية في المواقف التي يواجهها.

طور أوسوبل نموذجه التدريسي في المنظم المتقدم، معتمداً على اهتمامه بالموضوع الدراسي، والبناء المعرفي، والتعليم الاستقبالي، ويتم تقديم المنظم المتقدم في نشاط وفق ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية
تقديم المنظم المتقدم	**تقديم المهمة التعليمية أو المواد**
توضيح هدف الدرس	جعل التنظيم واضحاً
تقديم المنظم	جعل المتعلم منظماً تنظيماً منطقياً
تحديد تعريف الصفات	المواد واضحة
إعطاء أمثلة	الحفاظ على الانتباه
التزويد بالسياق	تقديم المادة
المرحلة الثالثة: تقويم التنظيم المعرفي	
استخدام مبادئ التوثيق التكاملي يُساعد على ارتقاء التعلم الاستقبالي النشط	

إن المنظم المتقدم الحقيقي، هو الذي يبني اعتماداً على المفاهيم الرئيسة، أو القضايا في أحد جوانب المعرفة، أو الموضوع الدراسي، ويتم كالآتي:

أولاً: ينبغي أن يتم بناء المنظم بأسلوب يستطيع المتعلم معه إدراك هدفه، أو الفكرة المتميزة عن المعلومات الشاملة الموجودة في موقف التعلم نفسه، إذ إن المنظم يتصف بدرجة عالية من التجريد، وهذا ما يميز المنظم عن النظرة التمهيدية العامة، والتي يتم نقلها عن طريق الشرح أو الكتابة بمستوى التجريد نفسه، مثل المادة التعليمية لأنهما في الحقيقة تعدان مراجعات سابقة للمادة الدراسية.

ثانياً: ينبغي شرح الملامح الرئيسة للمفهوم أو القضية وتوضيحها بعناية، كذلك فإن على المعلم والطلبة أن يكتشفوا بالإضافة مهمة التعلم.

وهذا يتضمن:

- صيغة الملامح الرئيسة للمفهوم أو القضية.
- توضيح هذه الملامح.
- تزويد الطلبة بأمثلة عن ذلك.

وينبغي أن لا يكون عرض المنظم طويلاً، ويجب أن يستطيع المتعلم إدراكه (أن يكون المتعلم على وعي به) وفهمه بوضوح، ويتم ربطه باستمرار مع المادة التعليمية التي تم تنظيمها، ويقتضي ذلك من المتعلم أن يكون على معرفة واعية باللغة والأفكار التي تضمنها المنظم والتي تعد مفيدة لتوضيح المنظم في سياقات متعددة، وينبغي أن يقوم المتعلم بتكراره مرات عديدة، وبشكل خاص المصطلحات الجديدة والمتخصصة.

ثالثاً: من أجل تطوير بناء معرفي متكامل، فإن ذلك يستدعي استشارة الوعي لدى المتعلم لاستدعاء المعارف والخبرات السابقة التي يمكن أن تكون مرتبطة ومتعلقة بمهمة التعلم المنظم وفي المرحلة الثانية، تزود المحاضرات والمناقشات والأفلام والتجارب أو القراءة بمواد التعلم (مهمة التعلم) والتي تم تقديمها في المرحلة الأولى في المنظم المتقدم.

ويجدر ذكر إجراءين، وهما:

١- المحافظة على تركيز انتباه الطلبة.

٢- جعل تنظيم المادة التعليمية واضحاً للطلبة، وبالتالي يصبح لديهم إحساس عام بالاتجاه، ومن خلال ذلك ينبغي أن يتضمن العرض التنظيم المنطقي للمادة وأن يظهر ذلك بوضوح، وبذلك الإجراء يتسنى للطلبة أن يدركوا كيف ترتبط الأفكار بعضها ببعض.

إن الهدف في المرحلة الثالثة هو ربط المادة التعليمية الجديدة بالبناء المعرفي الموجود لدى الطلبة وبطريقة سير طبيعية عادية للتعلم، فإن بعض هذه الإجراءات يمكن لها أن تندمج في المرحلة الثانية. وعلى ذلك فإنه لا بد من تركيز على إعادة تنظيم المادة الدراسية الجديدة، التي تعد مهمة تعليمية منفصلة بما تتضمنه من مجموعة مهمات وأنشطة ويحدد اوسوبل أربعة أنشطة في هذا المجال، وهي:

١- رفع عملية التوفيق التكاملي.
٢- رفع التعلم الاستقبالي النشط.
٣- مراعاة الاتجاه المفاهيمي للموضوع الدراسي.
٤- التوضيح.

وهناك طرق متعددة لتسهيل توفيق المواد مع البناء المعرفي الموجود لدى المتعلم، إذ يمكن للمعلم أن:

١- يذكر الطلبة بالأفكار (الصور الكبرى).
٢- يطلب إلى الطلبة تلخيص الصفحات الرئيسة للمواد التعليمية.
٣- إعادة التعريفات الدقيقة وتكرارها.
٤- يسأل عن الفروق بين ملامح المواد الدراسية.
٥- يطلب إلى الطلبة وصف عملية تدعيم المواد التعليمية للمفهوم أو القضية والتي تستخدم عادة كمصنف.

إن التعلم النشط يمكن أن يرتقي باستخدام الإجراءات التعليمية الآتية:

١. الطلب إلى الطلبة وصف عملية ربط المادة التعليمية بأحد ملامح المعرفة الموجودة لديهم.
٢. الطلب إلى الطلبة إعطاء أمثلة إضافية للمفهوم أو القضية في المواد التعليمية.
٣. الطلب إلى الطلبة أن يتلفظوا بجوهرة المادة، باستخدام مصطلحاتهم الخاصة وأطرهم المرجعية.

٤.	الطلب إلى اختيار المادة التعليمية من وجهات نظر مختلفة.
٥.	ربط المواد التعليمية بالمواد المتناقضة، والخبرات أو المعارف.

يمكن أن يتم البدء في المرحلة الثالثة بمشاركة المعلم لطلابه أولاً، وعليه أن يستجيب لحاجات الطلاب لتوضيح مجال الدراسة في الموضوع، وفي ربط المواد الجديدة مع المعرفة الموجودة لديهم.

وبالإضافة إلى عرض المعلم لمواد التعلم، فإن عليه القيام بوظائف متعددة عند استخدامه للمنظم المتقدم، وعليه أن يقرر تحت أي من المفاهيم أو القضايا يمكن أن تندرج الموضوعات الجديدة، وأن يقوم في أثناء تدريسه- وباستمرار- بإعادة تنظيم المعرفة في علاقة المفاهيم الأكثر شمولاً.

وبكلمات أخرى فإن على المعلم أن يقوم بتنظيم المعرفة في العلاقة هرمياً حسب الموضوع الدراسي، ومن ثم اتخاذ قرارات حول التعاريف والمعاني واعتماداً على هدف هذه التعاريف، كما وإنه ينبغي على المعلم أن يشير إلى نقاط التناقض والصراعات والتشابه بين المعرفة الموجودة لدى الطالب والمعرفة الجديدة.

وأخيراً ينبغي على المعلم أن يقوم بترجمة المادة الجديدة إلى إطار مرجعي له معان مذوتة ومشخصنة لدى الطلبة، والتي من خلالها ينبغي أن تعكس المادة تجارب الطلبة وخلفياتهم الذهنية.

التعلم التعاوني

التعلم التعاوني (طريقة المجموعات)

تستند هذه الطريقة إلى توافق كل من الأهداف التعلم، والمجتمع حيث تعمل على تفتح شخصية الطالب، كما أنها تنمي ميوله، وتفجر طاقاته وتحث على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته وتعد هذه الطريقة من الأساليب الحديثة المستمدة من التربية التقدمية، كم أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتكسبهم الثقة بأنفسهم وتشعرهم بالاطمئنان وتساعدهم على معرفة ذواتهم والاستفادة من قدراتهم ضمن أطر الجماعة التي ينتمون إليها، وتوجههم توجيهاً مهنياً واجتماعياً نحو الأهداف التعليمية المنشودة تحققها.

تعريف طريقة المجموعات:

إن الأفكار التربوية الحديثة تنادي بربط الحياة بالواقع المدرسين، ولا نستغرب أن تدخل الأفكار إلى غرفة الصف في وقتنا الحاضر ، فطريقة المجموعات تعد من الطرائق الحديثة ويمكن وصفها بأنها تقوم على شكل جماعة متماسكة يمكن تنظيمها إلى مجموعات عمل صغيرة، بحيث تسمح لكل طالب باختبار مجموعته التي يرغب في العمل معها، كما أنها تحقق حاجات الطلاب النفسية من ناحية، وإيصال محتوى المادة لهم من ناحية أخرى، كما أنها تكسبهم فعالية ضمن الإطار الجماعي يمكن الطلاب ممارسة نوعين من النشاطات:

أ- نشاطات ابتكارية: مهمتها إثارة دوافع التفاعل عند الطلاب، حيث يمارسون ضمن هذه الطريقة أعمالاً يدوية كقص الورق وتشكيل الأدوات الخشبية، كما أنهم من خلال هذه الطريقة يعبرون عن ذاتهم.

ب- النشاطات المعرفية: إكساب المعارف للطلاب وتدريسهم الحقائق والقوانين.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف طريقة المجموعات، بأنها مجموعة الأساليب التي تعتمد على التعاون بين المجموعة التعليمية الواحدة فيما بينهما وتنافسهما مع المجموعات التعليمية الأخرى.

كما أن هذه الطريقة تؤدي إلى زيادة فعالية التعليم، خاصة عند الطلاب بطيء التعلم، ويكونون متفاعلين ونشطين.

أما دور المعلم في طريقة المجموعات يتمثل بالنقاط الآتية:

أ- يهيئ بيئة تربوية مناسبة لنمو المتعلمين تثير دافعيتهم للعمل الجماعي، وتساعدهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.

ب- تقسيم طلبة الصف إلى عدد من المجموعات، بحيث يكون عدد أعضاء المجموعة الواحدة متساوي ويراعى في ذلك ما يأتي:

١. أن يراعي في تقسيم المجموعات الفروق الفردية بين الطلبة الصف بحيث يكون الطلاب الأذكياء والمتوسطين والمتخلفين تحصيلياً ضمن المجموعة الواحدة.

٢. أن يكون لكل مجموعة قائداً وهو الذي يدير شؤونها.
٣. أن يقسم العمل ضمن المجموعة الواحدة.

ج- يعد المعلم الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات.
د- يعطي المعلم نشاطاً جماعياً يزود به الطلاب بالتوجيهات المناسبة قبل بدء العلم ضمن المجموعات الخاصة بهم، حيث يثير وعيهم بعض المشكلات التي تصادفهم.
هـ- أن تتم عملية التقييم بشكل جماعي أولاً وبشكل فردي ثانياً.

كما يقصد بمفهوم المجموعات بأنها العمل الرمزي، الذي من خلالها نقسم الصف إلى مجموعات، بحيث تكون المجموعة من أربعة إلى سبعة طلاب، فيقومون بالعمل معاً على إنجاز الأعمال أو المهام التي حددها لهم المعلم. وتختار كل مجموعة من بين أعضائها قائداً أو ممثلاً عنها، ما قامت به مجموعته أو إرشادها إلى بعض الأعمال أو الأنشطة الفردية والجماعية.

ودور المعلم يكمن بالتجول والإشراف على المجموعات، وإبداء الرأي والإرشاد والملاحظة، وعليه أن يكتشف قدرات الطلبة ويوجهها بطريقة علمية، وأن لا يكون متحيزاً لمجموعة على حساب المجموعات الأخرى.

وتشير الدراسات والأبحاث في مجال استخدام أساليب التدريس المعاصرة، بان مزايا استخدام طريقة المجموعات (الطريقة التعاونية) يتمثل في عدة نقاط:

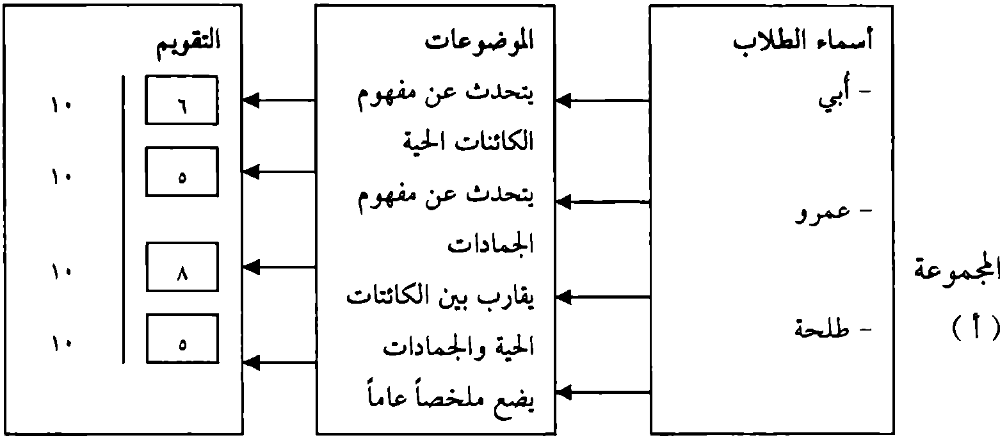
- إن هذه الطريقة تشجع الطلبة في الحصول المعلومات ذاتياً.
- تتيح لعدد أكبر من الطلبة الاشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى بحيث تؤدي إلى زيادة فعالية التعليم.
- توفير الفرصة للمعلمين لتصحيح العمل الفردي للطلبة، من خلال التنقل بين مجموعات الطلبة والاطلاع على ما يقوم به أفراد المجموعة.
- احترام الطلبة بعضهم بعضاً وانتزاع روح العدوانية لديهم.
- إعطاء فرصة للطلبة بطيئو التعلم للتفاعل والاشتراك مع الطلبة الآخرين.

- يمكن أن يتعلم الطلبة من بعضهم من أجل تحسين مستواهم وزيادة قدراتهم العلمية.
- يمكّن المعلمين من تصميم سلسلة من الأنشطة والمهام التي تناسب حاجات الطلبة وقدراتهم.

كيف يتم توزيع موضوعات الدرس على الطلبة؟

تشير الدراسات في هذا المجال بأن توزيع الموضوعات الدراسية ضمن إطار الوحدة الدراسية الواحدة، يؤدي إلى تفعيل الأدوار داخل المجموعة الواحدة، ويشجع العمل الفردي ضمن الإطار الجماعي، وهذا بدوره يؤدي إلى كسر الملل والاهتمام بالمادة.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:



التطبيقات التربوية:

من خلال استعراض النقاط التي جاءت بها الوحدة يمكن القول: إن التعليم التعاوني الركيزة الأساسية في تفعيل دور الطلبة ضمن المجموعة الواحدة، بحيث نجعل الطلبة قادرين على الاستمرار في الانتباه للحصة الصفية، وعدم الوصول إلى الملل، ولذلك نرى بعض الدراسات تؤكد على أهمية تطبيق هذه الطريقة لما لها من مزايا في جعل الطلبة متعاونين فيما بينهم ضمن المجموعة الواحدة، وهذا يؤدي إلى تشكيل إطار متكامل من التفاعل الصفي، مما يؤدي إلى التعاون والتكامل في الحصول على الاستفادة.

وتشير الدراسات، بأن للتعليم التعاوني أهمية تكمن في النقاط الآتية:

١. تزيل العزلة والانطواء لدى الطلبة بطيء التعلم؛ مما يؤدي ذلك إلى تفعيل دورهم في النشاطات الصفية، وزيادة مستوى تحصيلهم.
٢. تؤدي إلى إزالة الملل لدى الطلبة ضمن إطار الصف، بحيث تجعل الطلبة قادرين على الاستمرار في متابعة الحصة الصفية.
٣. تؤدي إلى زيادة مستوى تحصيل الطلبة الذين يعانون بطئاً في التعلم، وهذا يتم عن طريق الاهتمام بهم، وإشراكهم في المناقشة ضمن المجموعة الواحدة.
٤. تشكيل منظومة صفية متعاونة ومتنافسة في التحصيل، وهذا يؤدي إلى تشكيل إطار صفي عام يزيد من قدرات الطلاب تحصيلياً.

التعلم الإتقاني

تعريفه:

يعرف "أندرسون" و"بلوك" التعلم الاتقاني: بأنه مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم الهادفة إلى تحسين التعليم المقدم للطلبة حتى يصلوا جميعهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية، كما يشيران إلى أن التعلم الاتقاني يتطلب وجود وحدات تعليمية صغيرة، منظمة تنظيماً متتابعاً وبأهداف محددة ومستويات متعددة الأداء، وتدريس مبدئي جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية، وتصحيحات للتعلم: فردية أو جماعية.

ويعرفه حمدان على أنه تحصيل الطلاب للمستوى المطلوب الذي يحدده المعلمون والمربون لتعلم المادة الدراسية، سواء كانت هذه المادة مفهوماً أو نظرية أو حقيقة أو خبرة أو قيمة أو مهارة عملية أو اجتماعية، وبينما يجسد المستوى الانجازي المطلوب تحصيلاً كافياً للسلوك الفعال في الحياة المدرسية، أو الاجتماعية والعملية، فإنه يختلف في مواصفاته الكمية والنوعية من معلم لآخر ومن بيئة تربوية لأخرى، ولكن الأمر المتفق عليه، وبالرغم من هذا الاختلاف هو تمكين أفراد المتعلمين من تعلم المطلوب بالمستوى المقترح لذلك، فيقال عنهم بهذا الصدد بأنهم تمكنوا من التعلم أو برعوا في تحصيله.

يقوم التعلم من أجل الإتقان أو ما يطلق عليه "حمدان" تعلم البراعة، على مبدأ فلسفي رئيسي في التربية يتلخص في أن معظم الطلاب يمكنهم تعلم كل شيء تقدمه المدرسة بالمستوى التحصيلي المطلوب، إذا أخذ بعين الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة وتوافر لهم تدريس جيد ووقت كاف للتعلم.

مراحل تنظيم التعلم في نظام التعلم الإتقاني:

يتم تنظيم التعلم في نظام التعلم الإتقاني بمراحل ثلاث هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد

تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الظروف المناسبة كافة لتحقيق التعلم الاتقاني لأهدافه وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- تقسيم المادة أو المقرر الدراسي إلى وحدات دراسية صغيرة.
- صياغة أهداف المقرر صياغة سلوكية واضحة محددة قابلة للقياس والتحقيق، وترتيب الأهداف وتسلسلها في قائمة، وتوضيح أهمية قراءة الأهداف والتركيز على تعليمها.
- إعداد مرشد أو دليل لدراسة المقرر أو المادة الدراسية بحيث يتضمن ما يأتي:
  * صياغة الأهداف السلوكية لكل وحدة دراسية.
  * تحديد المفاهيم والمبادئ والمهارات التي ينبغي على الطالب القيام بها حتى يحقق المتطلبات كافة لدراسة كل وحدة والنجاح فيها.
  * توضيح الإجراءات كافة التي ينبغي على الطالب القيام بها حتى يحقق المتطلبات كافة لدراسة كل وحدة والنجاح فيها.
  * وضع نماذج مختارة من أسئلة الاختبارات حتى يتعرف الطالب إلى نمطها.
  * إعداد أكثر من نموذج واحد، فإن الطالب الذي أعاد دراسة الوحدة أو المقرر مرة ثانية نتيجة لرسوبه في أي منهما سوف يحصل على علامات عالية لا تمثل حقيقة مستواه.

* استخدام التقويم التشخيصي، ويتم ذلك باستخدام اختبار قبلي يهدف إلى تحديد مستوى كل طالب قبل البدء في عملية التدريس كما ويساعد أيضاً في تصنيف الطلاب إلى مجموعات متجانسة في مستوياتها.

المرحلة الثانية: مرحلة التعلم الفعلي:

تهدف هذه المرحلة إلى قيام الطالب بدراسة وحدات المقرر كافة وتنفيذ متطلباتها وتتضمن الإجراءات الآتي:

- دراسة المادة العلمية لكل وحدة من وحدات المقرر واستيعابها، وتجدر الإشارة إلى أن الطالب لا ينتقل من وحدة إلى أخرى، إلا بعد نجاحه في الوحدة السابقة وإتقانه لها، وينبغي تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة منه كافة في الوحدة الدراسية.
- استخدام التقويم التكويني في أثناء عملية التعلم، ويتم ذلك من خلال الأسئلة والأنشطة المختلفة في أثناء المادة التعليمية في كل وحدة، وعلى الطالب الإجابة عنها، أو تنفيذها، ويهدف التقويم التكويني إلى مراقبة تقدم تعلم الطالب وتطوره خطوة خطوة، وذلك لتحديد جوانب الضعف والخلل في تعلمه وتوجيهه في الاتجاه الصحيح، وبعبارة أخرى يهدف التقويم التكويني إلى التأكد من مدى استيعاب المتعلم لكل فكرة أساسية قبل الانتقال إلى تعلم فكرة جديدة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التحقق من إتقان التعلم:

تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من تحقيق المتعلم الأهداف كافة المحددة لكل وحدة دراسية أو للمقرر ككل، وبدرجة من الإتقان والسيطرة، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- استخدام التقويم الختامي لكل وحدة دراسية باختبار ختامي للتأكد من تحققه لأهدافها عامة، ويصحح الاختبار فورياً ويعلم الطالب بنتائج أدائه على الاختبار.
- إذا نجح الطالب في الاختبار النهائي للوحدة الدراسية ينتقل إلى دراسة الوحدة التالية.

- يقدم التعليم العلاجي للطلاب الذين أخفقوا في الوصول إلى المستوى المطلوب في الاختبار النهائي للوحدة ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها:

* إعادة دراسة الوحدة مرة أخرى.
* تزويد الطالب بمواد تعلم بديلة كقيامه بمشاهدة بعض الأفلام التعليمية السينمائية، والبرامج التلفزيونية، وحضور محاضرات معينة، أو إعداد تقرير عن موضوع ما، أو استخدام بعض برامج التعليم المبرمج وغيرها.
* تشكيل مجموعات صغيرة تتألف كل مجموعة من ثلاثة طلاب يعانون الصعوبات نفسها. ويمكن للمعلم أن يكلف أحد المتفوقين بتدريس هؤلاء ولكن تحت إشرافه.
* استخدام التقويم الختامي لجميع وحدات المقرر ومناقشة الطلاب في نتائجهم.

بعد أن ينتهي الطالب من دراسة جميع وحدات المقرر، يتقدم لاختبار نهائي في جميع المادة الدراسية للمقرر وبعد تصحيح الاختبار ويناقش المعلم نتائج الأداء لكل طالب على حدة، وإذا حصل الطالب عل المستوى المطلوب ينجح في المقرر، أما إذا حصل على دون ذلك فإما أن يعيد المقرر مرة أخرى، أو أن يكلف ببعض الأنشطة العلاجية في الجوانب التي أخفق فيها.

نمط التفكير الاستقرائي (هيلدا تابا)

تنطلق هيلدا تابا في نمطها من عدد من المسلمات، مثل: التفكير يمكن أن يعلم والتفكير هو عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة، وتتابع عمليات التفكير في سياق منطقي على شكل مهمات أو مراحل للتفكير الاستقرائي. وهذه هي المهمات: مهمة تكوين المفاهيم، ومهمة تفسير البيانات، ومهمة تطبيق المبادئ. وفيما يلي تفصيل لها:

١- **مهمة تكوين المفاهيم:**

تشتمل مهمة تكوين المفاهيم على ثلاثة أنشطة هي:

الأول- جمع المعلومات.

الثاني- تصنيف المعلومات إلى فئات وفق معيار تشابه معين.
الثالث- تسمية الفئات.

يتحقق كل من الأنشطة الآنفة الذكر من خلال استراتيجيات محددة، ويقصد بالاستراتيجيات هنا: الأسئلة المخططة الهادفة. ففي نشاط جمع المعلومات توجه الأسئلة التالية: ماذا رأيت؟ وماذا سمعت؟ وماذا لاحظت؟ وقد تتعدد مصادر جمع المعلومات فقد يقدم بعضها المعلم، وقد يوجه الطلاب إلى قراءات صفية وغير صفية معينة، وقد يلجأ إلى التعبير الشفوي الحر. وفي نشاط التصنيف قد توجه الأسئلة التالية: كيف تربط بين الأشياء؟ وما معيار التصنيف؟ ما الاسم الذي تقترحه؟ ولماذا؟ وما الأسماء البديلة؟

يشتمل النشاط على عدد من عمليات التفكير المتداخلة، مقل: عمليات التمييز (في نشاط جمع المعلومات) وعمليات التجريد والتحديد (في نشاط التصنيف) وعمليات التنظيم والتقييم (في نشاط التسمية).

٢- **مهمة تفسير البيانات:**

تشتمل هذه المهمة على ثلاثة أنشطة تكمل الأنشطة السابقة وهي:

الرابع- تحديد نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بين المفهوم المنشود والمفاهيم الأخرى ذات الصلة به.

الخامس- شرح المفهوم وتوضيحه.

السادس- التوصل للاستدلالات المتمثلة بتطوير مبادئ وتعميمات.

تستخدم الاستراتيجيات أو الأسئلة في كل نشاط مثل: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ..الخ ويشتمل النشاط عل عمليات تفكير داخلية خفية مثل: التمييز والمقارنة وربط المعلومات وتحديد علاقات السبب والنتيجة والاستقراء والاستنتاج وإيجاد المعاني المتضمنة.

٣- مهمة تطبيق المبادئ:

يساعد المعلم طلابه في هذه المهمة على توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة أي التنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة. وتشتمل هذه المهمة على ثلاثة أنشطة تكمل النشاطات في المهمتين الأولى والثانية والأنشطة هي:

السابع- شرح الظواهر غي المألوفة ووضع الفرضيات.

الثامن- تبرير التنبؤات وشرح الفرضيات.

التاسع- التحقق من التنبؤات والفرضيات.

يتحقق كل نشاط بعدد من الاستراتيجيات أو الأسئلة المخططة التي يبدأ معظمها ب (لو) ويشتمل كل نشاط على عدد من العمليات العقلية الداخلية أو الخفية.

المبادئ التربوية والنفسية المستخلصة من هذا النشاط:

يتصف نمط التفكير الاستقرائي بالبساطة ويمكن استخلاص المبادئ التربوية والنفسية التالية منه:

أ- التدرج من البسيط إلى المركب:

يحتم هذا النمط أن تتدرج بالطالب من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب فتضعه الخطوة الأولى في تماس مع المعرفة والمعلومات فتساعده على جمعها ثم تصنيفها إلى فئات، وأخيراً تسمية هذه الفئات (المفاهيم)، وتساعده الخطوة الثانية على إجراء عمليات عقلية عليا، فيقارن ليوجد نقاط الاختلاف والتشابه، ويحلل، ويفسر ويتوصل إلى المبادئ والتعميمات الأولى. ومن المعروف أن هذه الخطوة هي أرقى من الخطوة الأولى. وفي الخطوة الثالثة: يساعد المعلم الطالب على تطبيق المادة في مواقف جديدة وهنا لا بد من التنبؤ وفرض الفروض، ولا يستطيع الطالب أن يقوم بهذا العمل إلا إذا امتلك القدرات الخاصة بالخطوتين الأولى والثانية.

ب- تأكيد تعلم المفاهيم:

فنمط التفكير الاستقرائي قائم على تكوين المفاهيم، وبعملية تكوين المفاهيم تعطى الأمثلة المنتمية فقط للمفهوم.

ج- البيانات والمعلومات الكافية:

تزيد فعالية عمليات الاستقراء في نمط التفكير الاستقرائي في حالة توافر البيانات والمعلومات الكافية، وهي النشاط الأول في المهمات الثلاث، ولهذا فينصح الاهتمام بهذا النشاط وتنويع مصادر المعلومات وطرق الحصول عليها.

د- الأسئلة المخططة:

يتوقف نجاح النمط على الأسئلة المخططة الهادفة، ودرجة فعاليتها في تحقيق الأنشطة ووضوحها وقدرتها على استثارة الأفكار وتوليدها.

هـ- التعاون:

حتى تتم عملية التفكير الاستقرائي لا بد من سيادة التعاون بين المعلم وطلابه، وسيادة العلاقات الإنسانية وبدونهما لا يحدث استقراء متعثر.

وختاماً، فإن نمط التفكير الاستقرائي يصلح لكل مستويات التعليم ومواده، لا سيما للأطفال الصغار، شريطة استخدام كل المهمات وكل الأنشطة وعدم قصر تعلم المفاهيم على المهمة الأولى فقط.

استراتيجيات جعل المتعلم أكثر اندماجاً وتفاعلاً في عملية التدريس

تمهيد:

إنّ من أصعب الأمور التي يمكن أن يواجهها المعلم داخل صفه أن يجد من طلابه من يجلسون في مقاعدهم ولا عمل لهم سوى اللهو والعبث غير مباليين بما يدور حولهم.

أو أن تجد البعض منهم منهمكٌ ومستغرقٌ ولكن عالمه الخاص والذي يبدو أبعد ما يكون عن الصف وما يدور فيه، والبعض الآخر منشغلٌ بأنشطة الصف ولكن بشكل رتيب طلباً للخلاص من الفروض التي عليه. بينما نجد القلة من الطلاب مستغرقين بكليتهم في عملية تعلمهم. لذا كان لزاماً على المعلمين في تخطيطهم للدروس أن يقوا على نشاط الطلبة وحيويتهم واندماجهم داخل الحصة الدراسية وطيلة الوقت بأنشطةٍ وخبراتٍ ومهماتٍ تعليمية أو تدريبية تكونُ ذات أهدافٍ ومعانٍ هامةٍ بالنسبة لطلبتهم.

تعريف الاندماج:

حالةٌ من الاستغراق أو الانشغال أو الانهماك بما هو مفيدٌ أو ذو أهمية أو معنى بالنسبة للفرد (المتعلم).

- أي أن المتعلم يندمج بكليته في موقف التعلم لأن الاندماج يشمل:
- النواحي: العقلية والذهنية

  الوجدانية

  والاجتماعية (مندمج ومتفاعل مع غيره)

  والبيئية.

تعريف عملية الاندماج:

كلمة اندمج مأخوذة من الجذر الثلاثي (دَمَجَ) بمعنى أضافَ.

واندمج فهو مندمجٌ بمعنى أن فلاناً منشغلٌ، أو مستغرقٌ، أو منهمكٌ بأمرٍ ما، أو منصرفٌ إليه لكليته. (أو منغمس فيه).

أما تعريف الاندماج: فهو حالةٌ من الاستغراق أو الانشغال أو الانهماك بما هو يفيد الجانب الإيجابي من المعنى. أما الجانب السلبي للاندماج كأن يكون الفرد (المتعلم) مستغرقاً أو منشغلاً بأمورٍ تافهةٍ أو بعيدةٍ عما يدور في فلك الصف.

والاندماج يشمل النواحي (العقلية، الوجدانية، والجسدية، والاجتماعية، والبيئية) أي أن المتعلم يندمج بكليته في موقف التعلم؟

خصائص المتعلم المندمج:

Characteristics of the involved/ Engage Learner:

١- يشعر بالمسؤولية تجاه تَعَلُّمِهِ بالإضافة إلى كونه موجهاً من الذات (ذات التوجه)

Responsible for his Learning & Self directed.

٢- يتمتع بالحيوية والطاقة والحماس نحو التعلم

Energized by Learning.

لأن مثل هذا الطالب يكون التعلم بالنسبة له محركاً دافعياً داخلياً.

Learning is intrinsically motivating.

٣- المتعلم المندمج يوصف بالمتعلم الاستراتيجي.

Strategic learner.

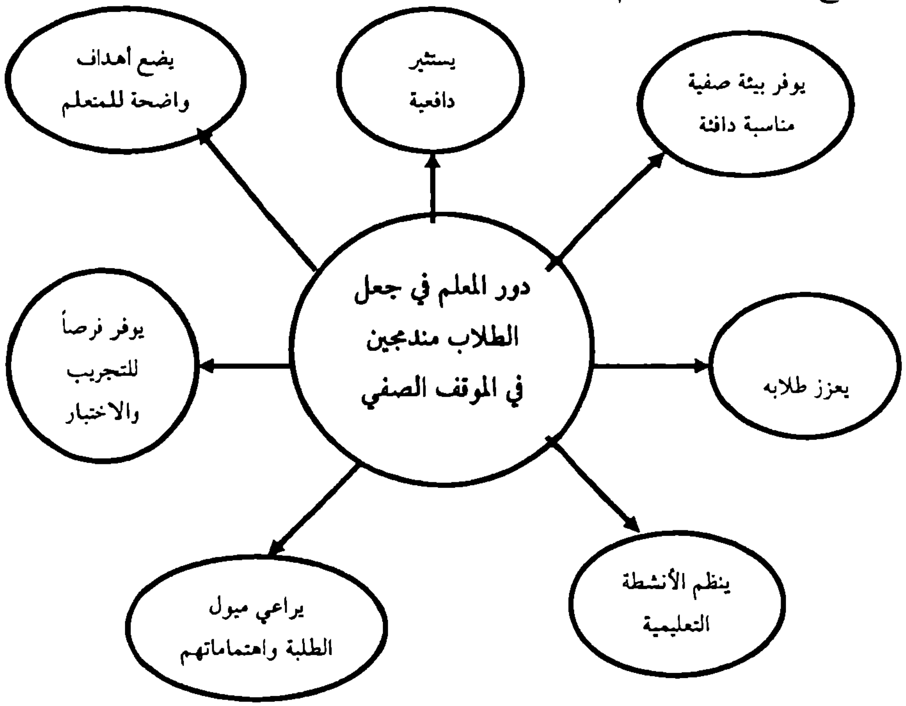
٤- المتعلم المندمج متعاون ومشارك

Cooperative & collaborative

دور المعلم في جعل الطلاب مندمجين في الموقف الصفي:

١. يوفر بيئة أمنه للتعلم تدعم الثقة وتوفر للطلاب الظروف المناسبة.
٢. يضع أهدافاً واقعية وواضحة ليسهل بلوغها
٣. يضع مهمات وأنشطة متسلسلة ليتفاعل الطلاب معها.
٤. يُدرب الطلاب على ممارسة نشاطات التعلم والتعزيز الذاتي.
٥. يربط مهمات وأنشطة التعلم بحاجات وميول وأهداف الطلاب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
٦. يوفر فرص للتعلم والتجريب والاختبار دون أن يشعر الطلاب بخطر الفشل أو التهديد.

٧. يستخدم استراتيجية التكيف في التعليم: وهذه تتطلب تنوعاً في الأنشطة التعليمية وفيما يستعمله المعلم من أجهزة ومواد ووسائل تعليمية. تتطلب هذه الإستراتيجية أن يتبع المعلم أسلوب غير تقليدي في تدريسه، ومراعاة حاجات الطلاب وميولهم الرفع مستوى تحصيلهم.



شكل (١)

الأسباب التي تعيق عملية اندماج الطلاب في الموقف الصفي:

١. رتابة الأنشطة التعليمية.

٢. وضوح الأهداف التي يضعها المعلم. كذلك قد تبدو التعليمات الخاصة باستراتيجيات معينة أو مهمات تعليمية غامضة على الطلاب أو غير واضحة المعالم.

٣. وجود توجيه كاف من المعلم لطلابه خلال القيام بالأنشطة التعليمية.

٤. وجود الدافعية عند بعض الطلاب نتيجة لعوامل شخصية في المتعلم أو في بيئته الصفية.

مؤشرات

مدى الاندماج في عملية التعلم

Indicotors of Engagement

المتغير	المؤشر	تفسيره
رؤيـــة للـــتعلم Vision of learning. الإدماجي	الطالـب مـسؤول عـن تعلمـه Responsible الطالـــب مـــتعلم اســـتراتيجي strategic الطالب متعلم متعاون Cooperative.	المتعلم يضع أهدافه، ويتخير المهمـات والأنـشطة التعليميـة ويطـور معـايير لتقييم أداءه ولديه تـصور للخطـوات التالية. أي أن المـتعلم يطـور علاقـة مـا بـين استراتيجيات التفكير والتعلم وتطبيق مـا تم تعلمـه. المـتعلم يطـور أفكـاراً جديـدة وفهمـا أوسـع مـن خـلال التفاعل والعمل مع الآخرين.
المهمات التعلمية Tasks	مهمـــات واقعيـــة/ أصـــيلة Authentic Tasks ذات طبيعة محفزة أو ذات طـابع تحدي challenging	أي تتعلـق بواقـع المـتعلم ويمكـن أن تكـون موجهـه حـسب اهتمامـات المتعلم. وتربطـه بعالمـه الحقيقـي. أي تكون المهمات ذات مـستوى صـعوبة متوسطة وكافية لتجعـل المهمـة ممتعـة وغير محبطة ويستطيع المتعلم احتمـال صعوبتها.
التقييم Assessment	يكون مبنيـاً علـى أسـاس الأداء توليدي Performance Based Generative	أي يـــــشمل الأهـــــداف والأداء والتطبيق. أي سـيكون للتقيـيم معنـى ودلالـة للطالـــب ويمكـــن أن ينـــتج عنـــه معلومات أو أفكار.
	أن يكـــون التقيـــيم منـــصفاً Equitable	أي أن يكون تقييم الطلاب مبنياً على الإنصاف وعادلاً

تفسيره	المؤشر	المتغير
أي أن مادة التعلم وتكنولوجيا التعليم تكون في حالة توافق وانسجام وتأتي مستجيبة لمتطلبات المتعلم.	تفاعلي Interactive توليدي Generative	النموذج التعليمي Instruction Design
إن الطلاب جزء لا يتجزأ من مجتمع التعلم وان الأنشطة المصممة للطلاب تقوم على أساس تعاوني. توضع الأنشطة التعليمية بحيث تجتذب العديد من الوسائل والطرق لتعلمها وبحيث يؤدي استخدام منظور أو أكثر في حل مشكلة أو قضية تعلمية. أو تزيد من الحصيلة العلمية للطالب أي أن تكون بيئة التعلم والخبرات والأنشطة التعليمية موضوعة لأجل أن يقدر الطالب قيمة التباين في نقاط القوة ووجهات النظر. وأن يتعود المتعلم أن يضع نفسه مكان الآخرين.	تعاونية cooperative بنائية للمعرفة Knowledge building أن تكون بيئة وجدانية Empathetic	بيئة/ محيط التعلم Learning context
مجموعات صغيرة مؤلفة من أفراد ذوي قدرات ومستويات وخلفيات مختلفة. مجموعات صغيرة ومنظمة ومع مرور الوقت يمتلك كل الطلاب ذات التعلم وذات الخبرات. مجموعات مختلفة تنظيم تبعاً لأهداف مختلفة. ويكون كل طالب عضوي في	* غير متجانسة heterogeneous * مجموعات متساوية Equitable	المجموعات التعلمية Groups

المتغير	المؤشر	تفسيره
	* مجموعات مرنة Flexible Groups	مجموعات مختلفة أو يعمل معها.
أدوار المعلم Teacher Roles	مرشد/ موجه Guide مُيسِّر Facilitator متعلم مشارك وباحث مشارك Co learner Co investigator	إرشاد الطلاب وتزويدهم بخبرات مختلفة. ييسر يُثير النقاش بين الطلاب وكذلك التفاعل ولكن لا يسيطر أو مهيمن عليهم. يعد المعلم نفسه متعلماً في الموقف الصفي. وشارك زملاءه في أمور المهنة.
أدوار الطالب Student Roles	* مكتشف Explorer * معرفي بارع Cognitive Apprentice * معلم Teacher	يقوم الطالب بأخذ فرصته لاكتشاف أفكار جديدة أو طرق يستخدمها في تعلمه. أي أنه يندمج في مواقف بحثية تعلمية لها صلة بالواقع ويستخدم حصيلة معرفته بهكذا موقف يشجع الطلاب ليقوموا بتعليم بعضهم بعضاً وذلك بمواقف رسمية داخل الصف أو خارجه.

التفاعل الصفي

ماذا يعني بالتفاعل الصفي؟

يمكن تعريف التفاعل الصفي حسب ما ورد في كتاب مدخل لعلم النفس التربوي (Introductions to Educational Psychology) لمؤلفه Roher، بأنه العملية التي من خلالها وتم إتقان مهارة التعليم من قبل المعلم والوصول بالطلبة إلى مستوى الفهم والاستيعاب من خلال عملية النقاش والحوار والاستنتاج التي تؤدي إلى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه بشكل دقيق.

فالتفاعل الصفي يقوم على ثلاث ركائز تتمثل في المعلم والطالب والأسلوب التعليمي.

الفرضية العامة للتفاعل الصفي:

يستند التفاعل الصفي بوصفه ممارسة تربوية يقدرها التربويون، وتدفع المعلمين للإفادة منها بوصفها نتاج لما توصل إليه الباحثون إلى فرضية عامة مفادها:

"أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة، فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف".

وتتضمن هذه الفرضية العامة فيما تتضمن أن الأفراد أينما تجمعوا تسودهم علاقة، ويميلون إلى التواصل- التفاعل- لفظياً بالكلمات أو الإشارات الإيماءات الجسدية.

وتهدف حالة التواصل والتفاعل إلى نقل ما يدور في أذهانهم من أفكار، وما يتطور لديهم من انفعالات تجاه موقف أو قضية لمن هم أمامهم، أو من يلتقون بهم، وهدفهم من كل ذلك تحقيق حالة الانسجام أو حالة التكيف.

بذلك يظهر أن التفاعل عملية إنسانية طبيعية، يتصف بها أبناء الجنس البشري ومنهم الطلبة الذين يجتمعون في ظروف رسمية (الصف) بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع الطلبة أنفسهم، ومعهم ومع المدرس، وبذلك يظهر أن ميلهم إلى التفاعل استجابة إلى الحالة الطبيعية الإنسانية التي يجدون فيها إنسانيتهم، ويعبرون فيها عن حيويتهم وقدرتهم على تنظيم المواقف ومنها الموقف الصفي بهدف إشاعة جو من الأمن والايجابية والعلاقات السليمة.

افتراضات التفاعل الصفي:

تستند إجراءات التفاعل الصفي إلى عدد من الافتراضات التي تدعم استخدامه بوصفه إجراءً تعليمياً إيجابياً تحث عليه الاتجاهات التربوية التي تحترم ايجابية المتعلم وقدراته

وتثمنه بإعطائه الحق لممارسة حيويته ونشاطاته أينما وجد وحيثما حل،ويشكل الصف جزءاً من الافتراضات الآتية:

* يتيح الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في الموقف التعلمي.
* يحترم إنسانية المتعلم، وحيويته ونشاطه.
* يتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة الأنشطة التي يميلون إليها.
* يزيد الفرص التي يمارس الطلبة فيها أفكارهم واستخدام قدراتهم وإمكاناتهم.
* يحول الصف إلى بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة على التعلم.
* يمارس الطلبة فيه فرديتهم وتميزهم وأسلوبهم المستقل.
* يزيد من إنسانية الجو التعليمي ويقلل من الآلية وسيطرة العمل.
* أقرب ما يكون إلى طبيعة الإنسان.
* يسهم في مساعدة الطالب على تحقيق دوافعه الذاتية.
* يساعده على تطوير فهم إيجابي لذاته وشخصيته.

أهمية التفاعل الصفي:

يعد التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الإيجابية التي أسهمت في تخليص المدرس من دور الملقن صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم؛ لأنه صاحب السلطة. كما أسهم في تغيير النظرة إلى الطالب من متلق مستجيب وسلبي لا حول ولا قوة له إلى طالب نشط وفاعل وإيجابي.

فالتفاعل يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم؛ مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها.ويتم ذلك أيضاً من خلال ما يحدث من تواصل بين الطلبة والمدرس، وتحت سيطرته وضبطه، فتتهيأ فرصة منظمة يتاح لهم فيها التدرب على تطوير أفكارهم واستعراضها تحت رعايته وإشرافه، ولذلك تعد عملية التفاعل الصفي عملية تربوية يطور فيها الطلبة أفكارهم وآراءهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.

كما يساعد التفاعل الصفي الطلبة على تطوير اتجاهات نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم، فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه، ويساعدهم أيضاً على تطوير مفهوم إيجابي نحو ذواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وتقبل ذواتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية.

ويهيئ التفاعل الصفي جواً تسوده الممارسات الديمقراطية، ويمكن أن يظهر فيه الطلبة الأداءات الآتية:

- التعبير عن آرائهم بحرية.
- أخذ أفكار الآخرين والبناء عليها.
- ممارسة الطالب لفرديته.
- البدء في الحوار والاستمرارية فيه.
- الانضباط بصبر دون تهيج أو غيظ.

ويمكن تحديد ملامح الجو الصفي العام الذي يعتمد في ممارسته التفاعل اللفظي الذي تسوده الممارسات الديمقراطية الآتية:

- العلاقات الإنسانية الودية.
- التسامح بين الطلبة.
- التعاون بينهم لإنجاز المهمات.
- دوافع الانجاز الفردي والجماعي بدلاً من دوافع المنافسة التي تقود إلى العدوان والقهر والتسلط.
- تربطهم علاقات دائمة.
- اتجاهات ايجابية نحو الجماعة والأفراد والمجتمع عموماً.
- يتحول الجو الصفي على بيئة غنية دافئة، ومثيرة سارة، فيميل الطلبة إلى قضاء أكبر وقت فيه.
- يتعاون مع المعلم بود ولكونه كبيراً راشداً ينبغي أن يحترم.

- يتاح للمعلم بحق ممارسة دوره الحديث وهو إثارة النقاش والحوار، ومساعدة الطلبة على النمو والتطور.
- يكون الجو الصفي مصغراً لجو الحياة الاجتماعية الواقعية بما يسوده من علاقات وأنماط تواصل.
- يطور الطلبة مهارات اجتماعية محببة مرغوبة.

وبناء على ما سبق وعلى ما توصل إليه الأدب التربوي من نتائج تعد تنمية التفاعل الصفي اللفظي والذهني والجسدي من الضرورات التربوية المهمة التي يمكن أن تعود بالنفع والفائدة على تربية جيل معاصر، لمجتمع يسعى نحو المعاصرة والتحديث، ويقدر قيم الانتماء والوطنية والتعاون والحب والمؤاخاة.

التفاعل اللفظي وفق المنظور المعرفي:

الاتجاه المعرفي يرى أن الطلبة يطورون أبنيتهم المعرفية بالتفاعل مع المواقف والخبرات التي تتهيأ لهم، إذ تسمح لهم صور التفاعل المتاحة هذه بتنظيم الخبرة التي يتفاعلون معها، وتسجيلها وتدوينها و دمجها في مخزونهم المعرفي ثم استرجاعها في مواقف مناسبة.

ويمكن ذكر عدد من المرتكزات التي توضح الملامح للتفاعل اللفظي الصفي ومنها أنه:

- يتيح التفاعل الصفي للطلبة فرصة ممارسة أفكارهم الذاتية ويجعلهم حيويين، ونشطين وفاعلين في كل ما يمارسون من أنشطة ذهنية.
- يركز التفاعل الصفي على العمليات الذهنية السريعة التي تتطلب أن يدرك الطالب ما يعرض من أدوار ويتمثلها ويستوعبها، ويعمل ذهنه باستخدام عمليات ذهنية متقدمة ومتطورة باستخدام محتوى محدد للإجابة عن سؤال أو محاورة زميل في رأيه.
- يتحدد التفاعل الصفي بالأبنية المعرفية (المفاهيم) التي يمتلكها الطلبة وتشمل مخزونهم المعرفي الذي يوظفونه في نشاطهم المتعلق بمختلف العمليات. فكلما نما حجم الأبنية

المعرفية ارتفع مستوى الحاجة والتحاور والنقاش الصفي، وحقق مستوى معرفياً أعلى في مختلف العمليات.

- يتحدد التفاعل الصفي بمستوى التمثيلات المعرفية التي يستوعب فيها الطلبة الأشياء والمواد والخبرات من حولهم، فكلما ارتقى مستوى تمثيلات إدراك العناصر والخبرات وزادت فرص التفاعل، زاد مستوى العمليات الذهنية التي يمكن أن يوظفوها فيما يعرض لهم من قضايا وخبرات ومواقف تعلمية صفية.
- يتحدد التفاعل الصفي مع ما يمكن أن يظهره الطلبة من عمليات ذهنية وخبرات بالمرحلة النمائية التطورية التي يمرون بها. لذلك فإن المعلم وهو وسيط تربوي مدرب ومعد جيد لتوظيف خبراته بطريقة فاعلة، محكوم بما لدى طلبته من أبنية معرفية وعمليات ذهنية تحددها عادة أعمارهم (المرحلة النمائية التطورية).
- ولذلك، يمكن دوره الفعال في إتاحة الفرص الملائمة لهم للتعامل مع مواقف وخبرات مناسبة تسهم في رفع مستوى أبنيتهم المعرفية وتتيح لهم فرص التفاعل اللفظي التي يعدها وينظمها لهم، وأن يتنقلوا على وفقها بناء على ما تسمح به إمكاناتهم.
- يركز التفاعل الصفي على عمليات التفكير المستقل ولا سيما حين يهتم بعمليات تقبل الشعور وطرح الأسئلة وقبول أفكار الطلبة، ومبادرتهم في السؤال. كما يساعد في:
  * تهيئة الفرصة أمام الطلبة للتفاعل مع الخبرة والموقف.
  * استعمال أسلوب المشاركة في التفكير.
  * إتاحة الفرصة أمامهم للانتظار والتأمل قبل الإجابة أو المشاركة.
  * طرح أسئلة متابعة وسبر.
  * التأني في الحكم.
  * تفصيل مواقف الاستبصار.
  * إتاحة الفرصة لعمل ملخصات لكل فكرة.

* إتاحة الفرصة للإنصاف والاستماع إلى أفكار الطلبة الآخرين.
* استطلاع آراء الطلبة الذين يظهرون ميلا للتفاعل والمشاركة في كل موقف يطرح.
* تمثيل المعلم دور محامي الدفاع بإتاحة الفرصة أمام الطلبة للدفاع عن منطقهم ووجهات نظرهم في تنفيذ وجهات نظر أخرى أو مناقشتها.
* إتاحة الفرصة أمامهم لكي يفضوا بأفكارهم ويحللوها بأن يطلب إليهم توضيح كيفية توصلهم إلى الإجابة.
* إتاحة الفرصة أمامهم للتفكير بصوت عال.
* إتاحة الفرصة أمامهم لطرح تساؤلات وتطوير أسئلة تعكس تفاعلهم مع الموضوع.
* تلميح المعلم إلى استجاباتهم المتعددة التي يمكن أن يكون إجابة للسؤال المطروح، وتشجيع فرص توليد عدد كبير من الإجابات.
* يساعد على توليد الإجابات البسيطة في البداية ثم النهوض بمستوياتهم عن طريق إدخال بعض الأفكار المتعلقة بالموقف لتحقيق مستوى متقدم.
* تبني المخطط الذي يسير فيه المعلم والتوجه الذي يبدأ باقرأ واستمع وفكر ثم ناقش.

نموذج فلاندرز المعرفي:

- يركز النموذج على ملامح المدرس غير المباشر الذي تحدد دوره بعمليات أكثر تقدماً وأكثر إنسانية، وأكثر ملاءمة لطبيعة المتعلم، ولطبيعة الدور المعاصر للمدرس بوصفه عنصر تحديث وتجديد في مجتمعه، وتتحدد هذه العمليات بتقبل شعور الطلبة والمديح والتشجيع وقبول أفكارهم وطرح الأسئلة عليهم للتفاعل معها، واستجابتهم ومبادرتهم بطرحها وبدء قنوات التواصل والتفاعل مع زملائهم أو مع المعلم.
- يركز الاتجاه المعرفي على كل هذه الإجراءات بهدف تطوير المتعلم وإنمائه واستغلال طاقاته المعرفية التي تسمح بها إمكاناته النمائية التطورية.

- يركز على أسلوب الحوار والمناقشة واستخدام أسلوب طرح الأسئلة والإجابة وهو من أهم العمليات المعرفية التي يتبناها الاتجاه المعرفي.
- يعنى بطريقة غير مباشرة بعمليات صقل الخبرات والمعارف وتجسيرها بهدف استحضار المخبرات المخزونة من أجل تهيئة الفرص الذهنية لاستيعاب الخبرات الجديدة، وربطها، وإدخالها في بنى المتعلم المعرفية.
- يعطي الحرية للطالب لكي يمارس تشجيعه الذاتي الداخلي، حينما يبادر بسؤال أو حينما يجيب عن سؤال طرحه المدرس أو حينما يصوغ سؤالاً ويعدله لكي تتسنى له الإجابة عنه أمام المدرس، حينما يستمع لإجابات الطلبة وأفكارهم.
- وحينما يجيبون عن سؤال طرحه المدرس يكونون مدفوعين بدوافع تحقيق ذواتهم وعرض أفكارهم وعملياتهم الذهنية في سلوك ظاهر، ليس أمامهم مجال لعرضه سوى الإجابة عنه إذ أنهم يعرضون مستوى حاجاتهم واستيعابهم للموضوع وموقفهم منه ويحدث نفسه حينما يبادرون بطرح سؤال أو فكرة.

كما أن المعلم الذي يتبنى فكرة استخدام نموذج فلاندرز لتطوير العمليات والمعالجات الذهنية يسهم في تحقيق النواتج الآتية:

١- مساعدة الطلبة على النمو والتطور المعرفي ونمو الخبرات تحت مراقبة واعية وإشراف موجه.
٢- مساعدتهم على تطوير قيم ايجابية نحو عمليات التفاعل والتواصل وتبادل الآراء والايجابية والحيوية وإبداء المواقف.
٣- مساعدتهم على فهم دور المدرس وتمكنه بوصفه وسيطاً معرفياً ووسيطاً ينمي الخبرات ويتضمنها، لا بوصفه ذا سلطة يستعملها متى يشاء.
٤- مساعدتهم على بلورة اتجاهات إيجابية نحو البيئة الصفية، والتعامل معها على ظروف وخبرات ثرية وقيمة وجديرة بالاحترام والتقدير، لذلك يسعى لقضاء أطول فترة ممكنة.

٥- مساعدتهم على تطوير مهارات التعاون، والتسامح والعمل الجماعي والنظام والالتزام من خلال المواقف والخبرات التي تعد لهم ليتدربوا وفقها.

٦- مساعدتهم على تطوير مهارات التواصل والتفاعل اللفظي وتطويرها بتقديم نماذج لفظية ذهنية دقيقة ورصينة، وإتاحة الفرصة لهم لنمذجتها واستيعابها وإظهارها في مواقف كلما أمكن ذلك.

٧- مساعدتهم على التدرب على التفكير بصوت عال في إجاباتهم عن السؤال يطرحه المعلم أو سؤال يطرحه الطالب.

فرضية نموذج فلاندرز:

بنى نموذج فلاندرز على فرضية مفادها: "أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وطلبته، وأنها تشكل ما يزيد على ٧٠٪ من مهمات المعلم في الصف" وتفيد الفرضية إلى أن التفاعلات الصفية هي:

١. معظمها تفاعلات لفظية.

٢. تدور عادة بين الطلبة والمدرس.

٣. تشكل نسبة تزيد على ٧٠٪ من ممارسات المعلم الصفية.

تصنيفات نظام فلاندرز:

حدد فلاندرز (عشرة) تصنيفات فرعية لممارسات المدرس وتفاعله مع الطلبة في أثناء إدارته وتنظيمه للتعلم. وقد شكل كلام المدرس النسبة الكبيرة لعملية الرصد، ولا سيما أن الصف يديره عادة المدرس. فقسم نظامه إلى أربعة أقسام رئيسة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز)

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١- تقبل الشعور- يتقبل المدرس شعور الطلبة ويوضحه كأن تقول (نعم أنا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة) ٢- المديح والتشجيع- يكون المدرس باشا يزيل تخوف الطلبة ويزيد احتمال مبادرتهم كأن يقول (ممتاز). ٣- قبول أفكار الطلاب- يستمع لأفكار طلبته ويضيف إليها أو يعدلها أن اقتضى الأمر ذلك. ٤- طرح الأسئلة- تكون الأسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الأولى من أجل إثارة استجابات الطلبة.
	كلام المدرس المباشر	٥- الشرح- يقدم المدرس هنا محتويات الدرس الذي ينوي تقدمه للطلبة. ٦- توجيهات وتعليمات- وهنا يتوقع المدرس التزام الطلبة بتوجيهاتها كأن يقول لهم (افتحوا كتبكم صفحة كذا وكذا). ٧- انتقادات وتسويغات- أما إذا لم يلتزم الطلبة فإن المدرس يعمد إلى فرض سلطته بطرائق متعددة.
كلام الطلاب		٨- استجابة الطلبة- وتكون الاستجابة هما ذات علاقة بما يقوله المدرس كأن يجيب عن سؤال وجهه أو يستفسر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس. ٩- مبادرة الطالب- يطرح الطالب هنا أفكاره أو يستفسر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس.
تواصل	وعدم سكوت	١٠- سكوت وارتباك- يدل على انقطاع التواصل بين المدرس والطلبة كأن يتحدث الطلبة معاً أو يثيروا شيئاً من الفوضى.

المناقشة الصفية:

وفيها يطرح المعلم موضوعاً أو سؤالاً أو مشكلة ويطلب من المتعلم مناقشتها ومحاورتها وإبداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل إلى حلها بحيث يعبر كل واحد منهم عن وجهة نظره الخاصة.

الإيجابيات:

- تساعد الطالب على الانخراط الفعلي في الموقف التعلمي.
- فعالة فقط مع صف صغير الحجم نسبياً.
- تنمي مستويات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات.
- تصلح لتعليم أنماط المحتوى التعليمي كافة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق.
- تربط طلاب الصف بعضهم بعضاً في مجموعة واحدة وبالتالي فهي وسيلة جيدة لتنمية العلاقات الاجتماعية.
- تتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.
- تنمي ثقة الطالب بنفسه وذاته.

المناقشة الجماعية:

وفيها يقوم المعلم بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعات صغيرة يصل عدد كل منها مابين ٣و٧ طلاب، ويعد للأجوبة قائداً ثم يطرح عليهم موضوعاً أو سؤالاً أو قضية أو مشكلة، ويطلب منهم مناقشتها وإبداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل إلى حلها بحيث تعبر كل مجموعة عن وجهة نظرها الخاصة، وقد يطرح المعلم في هذه الطريقة موضوعاً واحداً على جميع المجموعات أو مختلفة بين مجموعة وأخرى.

الإيجابيات:

- تساعد الطالب على الانخراط الفعلي في عملية التعلم.
- تعالج مشكلة التعامل مع صف كبير الحجم.
- بحاجة إلى تنظيم وضبط وإدارة عالية من قبل المعلم.
- تنمي مستويات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات هي صفة القيادة وتحمل المسؤولية.
- مشوقة ومثيرة لمستوى الدافعية.

- تصلح لتعليم أنماط المحتوى التعليمي كافة من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق.
- تنمي المهارات الاجتماعية وحب العمل والتعاون والقيادة.

الطريقة الحوارية:

وفيها يقوم المعلم بإثارة الشك حول نقطة ما، أو موضوع معين، ثم لتوليد الأفكار واستمرار استجابات المتعلمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة اليقين بعد الشك. إنها الطريقة تحول الدرس إلى مجموعة أسئلة وأجوبة تسخر بعضها بعضاً.

الإيجابيات:

- طريقة مشوقة وتشد الانتباه لفترة طويلة.
- تنمي مستويات عقلية عليا أهمها التعليم والاكتشاف والاستنتاج.
- تساعد الطالب على التوصل إلى النتيجة المطلوبة عن قناعة.
- يكون الطالب فيها إيجابياً نشيطاً يقظاً تشد انتباه المتعلم طيلة الحصة بأجوبته المستمرة.
- تتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.
- طريقة تناسب الصغار والكبار على حد سواء.

العصف الذهني Brainstorming

تمهيد:

ابتكر هذا الأسلوب أليكس اوزبوون عام ١٩٣٨م، بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع وحر- والتي يمكن بوساطتها حل المشكلة الواحدة، ومن ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

خطوات التدريب بأسلوب العصف الذهني

فيما يلي مجموعة من الخطوات التي يمكن من خلالها تطبيق العصف الذهني في البرامج التدريبية:

١. تختار مجموعة التدريب (وعددها من ٥-١٠أفراد) رئيساً أو مقرراً لها يدير الحوار، ويفضل أن تكون خبيراً بكيفية تطبيق قواعد هذا الأسلوب في التدريب. وبحيث يكون قادراً على خلق الجو المفتوح للحوار وإثارة الأفكار ويتسم بالفكاهة، وحبذا لو كان خبيراً بالمشكلة موضوع الحوار أي موضوع العصف الذهني، كما تختار المجموعة أميناً للسر يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة.

٢. يتولى الرئيس تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية أفراد مجموعة التدريب.

٣. يقوم الرئيس بطرح المشكلة وشرح أبعادها على بقية أفراد المجموعة ويمكن أن يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض، يسمح لهم بمناقشة المشكلة بإيجاز للتأكد من استيعابهم لها، ومن أمثلة هذه المشكلات:

كيف تتصرف إذا سألك طالب سؤالاً ولم تكن تعرف إجابة عنه في التو، والطالب يصر على إحراجك أمام بقية الطلاب؟

٤. يذكر الرئيس أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي عليهم الأخذ بها، وقد يكتبها على لوحة تعرض أمام المجموعة- فيقول لهم:

أ- تجنبوا نقد أفكار غيركم ولا تسخروا من أية فكرة مهما كانت.

ب- أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكن نوعها أو مستواها أو واقعيتها ما دامت متصلة بالمشكلة موضوع الحوار.

ج- اطرحوا أكبر كمية ممكنة من الأفكار.

د- قدموا إضافات على أفكار الآخرين بدون نقد لها.

٥- يفتح الرئيس الباب لأفراد المجموعة لطرح أفكارهم حول حل المشكلة، ويكتب أمين السر هذه الأفكار على السبورة- أو غيرها من أدوات العرض- أولاً بأول بدون تسجيل أسماء من يطرحها.

٦- عند توقف سيل الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة، وقراءة الأفكار المطروحة سلفاً، وتأملها ثم يفتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق وتتم كتابتها أولاً بأول. وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيداً من هذه الأفكار، كما قد يقدم هو ما لديه من أفكار.

٧- بعدما تنتهي المجموعة من طرح أكبر كمية من الأفكار يتم تقييم الأفكار بإحدى طريقتين:

أ- التقييم عن طريق الفريق المصغر: وهو يتكون من الرئيس وثلاثة من أفراد المجموعة يتم اختيارها من فبل المجموعة أو من قبل الرئيس، ويتم التقييم في ضوء النقاط التالية:

- إجراء فحص، أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار (الحلول) للتأكد من عدم إغفال أي من الأفكار الإبداعية.
- تقييم الأفكار على أساس المعايير التالية: الجدة، والأصالة، والمنفعة ومنطقية الحل، والتكلفة، ومدى القول والجدول الزمني للتنفيذ، كما أن هناك معايير خاصة تبعاً لنوع المشكلة..
- استبعاد الأفكار التي لا تساير المعايير السابقة.
- تصنيف الأفكار المتبقية في رزم مصغرة تشمل كل منها عدداً من الأفكار المرتبطة حتى يسهل التعامل معها.
- تجمع أفضل الأفكار في كل رزمة من الرزم السابقة، ويطبق عليها نفس المعايير السابقة مرة ثانية حتى يتم الوصول إلى أفضل الأفكار.

ب- التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعات:

يزود كل فرد بقائمة من الأفكار التي تم التوصل إليها عن طريق جلسة العصف الذهني، ويقوم باختيار(١٠٪) من الأفكار التي يعدها أفضل الحلول ثم تسلم إلى قائد الجلسة.

مزايا أسلوب العصف الذهني:

يوجد العديد من مزايا التي تخص استخدام العصف الذهني في مجال التدريب نشير إلى أهمها بإيجاز:

١. سهل التطبيق: فلا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه في برامج التدريب.
٢. اقتصادي: لا يتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام.
٣. مسلي ومبهج.
٤. ينمي التفكير الإبداعي/ الابتكاري.
٥. ينمي عادات التفكير المفيدة.
٦. ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون تخوف من نقد الآخرين لها.
٧. ينمي القدرة على التعبير بحرية.
٧. يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

الاستقصاء

نموذج التدريب على الاستقصاء:

لقد طور سكمان هذا النموذج حيث هدف فيه إلى تدريب الطلاب على استخدام منهجية البحث في التعلم وذلك باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم. من أجل تطوير نظريات أولية حول حادثة غير متوقعة. يستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة لما لديهم من خبرات، ويهدف منها إثارة التشكيك لديهم فيها من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه الطالب نشطاً وفاعلاً.

ويفترض سكمان أن أسلوب تعلم الطالب يجب أن ينحى منحى العلماء في حصولهم على خبرات جديدة، ويرى "وترك" أن الطالب يعمل على توليد الخبرات والمعارف ووظيفة المعلم توليد الخبرات لدى طلابه عن طريق استثارتهم، وتشكيكهم ومرورهم في خبرات اكتشافية.

مراحل التعلم التدريبي الاستقصائي:

يذكر توفيق مرعي ورفاقه (١٩٨٥) أن التعلم التساؤلي يمكن تنفيذه من خلال استخدام خمس استراتيجيات تدريسية وهي:

١ - مواجهة الموقف المشكل: حيث يقوم المعلم بعرض الموقف موضوع الدراسة، ويبين للطلاب الإجراءات والتساؤلات التي يجب استخدامها في بحث ومعالجة المشكلة ويتم ذلك بتحديد النتاجات التعلمية ونمط الأسئلة موضوع التساؤل، وينبغي على المعلم أن يراعي الاستعدادات المدخلة لدى طلابه عند اختياره للمشكلة موضوع الدراسة ومراحل نموهم المعرفي.

٢- مرحلة جمع المعلومات:

حيث يقوم الطلاب بوسائل مختلفة بجمع المعلومات التي تتعلق بالمشكلة ومناقشة مدى تعلق المعلومات بالمشكلة ويتم الحصول على المعلومات في هذا النموذج عن طريق الأسئلة الكثيرة التي يعدها المعلم ويوجهها لطلابه.

٣- مرحلة التجريب والتحقق من المعلومات:

تعد أسئلة الطلاب فرضيات مبدئية تحتمل الصواب والخطأ لذلك يمكن باستخدام التجريب أن يصل الطالب إلى حالة يتقصى فيها المعلومات التي هدف إليها في معالجة للمشكلة.

٤- مرحلة التفسير:

يطلب في هذه المرحلة من الطالب تقديم تفسيرات علمية للمشكلة موضوع البحث ويكون الطالب في المرحلة أمام عدد كبير من التفسيرات التي تحتاج إلى مساعدة في بلورتها للوصول إلى التفسير الذي يعالج المشكلة ويوصل إلى مبررات مقبولة.

٥- مرحلة عملية الاستقصاء وتقويم لكل استراتيجيات التدريب على التساؤل التي تم توظيفها للوصول إلى حل المشكلة ويمكن أن يتدرب الطالب من خلال الأنشطة التي حددها المعلم على القيام باتخاذ قرارات بما يتعلق بالأسئلة المناسبة وأسلوب جمع المعلومات. وصياغة الفروض وبلورة نظرية، ويكون التركيز في هذا النمط على مساهمات الطلاب ومعالجتهم الذهنية لما يطرح من أنشطة، كذلك دور المعلم هو المزيد من الإثارة وإعطاء مزيد من الفرص أمام كل الطلاب للاشتراك في النشاط التعليمي لتحقيق النتاجات التي هدف إليها الدرس.

التعلم بالحاسوب

نظام التعليم بمساعدة الحاسوب:

تتعدد مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، حيث يمكن استخدامه هدفاً تعليمياً أو أداة أو عاملاً مساعداً في العملية التعليمية أو إدارتها، وما يهمنا في هذا المجال هو التعليم بمساعدة الحاسوب، نعني بالتعليم بمساعدة الحاسوب، أن الحاسوب يمكنه تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلاب مباشرة، وهنا يحدث التفاعل بين المتعلم، وبرنامج الحاسوب.

إن مسوغات استخدام الحاسوب في التعليم تتلخص في النقاط الآتية:

- تحسين فرص العمل المستقبلية بتهيئة الطلاب لعالم يتمحور حول التقنيات المتقدمة.
- جعل التعليم أسهل، وأسرع، وأكثر ملاءمة.
- تنمية مهارات معرفية عقلية عليا من مثل حل المشكلات والتفكير وجميع البيانات، وتحليلها، وتركيبها.

برامج التجريب والممارسة التي يقدمها الحاسوب:

نعني بالتعليم بمساعدة الحاسوب، أن الحاسوب يمكنه تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة، وهنا يحدث التفاعل بين هؤلاء الطلبة (منفردين) والبرامج التعليمية التي

يقدمها الحاسوب، ويمكننا تصنيف هذه البرامج إلى أصناف كثيرة منها التمرين والممارسة (Drill and practice) ويفترض هذا النوع من البرامج التعليمية أن المفهوم أو القاعدة أو الطريقة قد تم تعليمها، وأن استعمال تلك المهارة والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة، وغالبية هذه البرامج إما تمارين في الرياضيات أو للتدريب على ترجمة لغة أجنبية أو تمارين من اجل النمو اللغوي، وما شابه ذلك، وهناك برامج تدريبية تساعد المتعلمين على بناء الجمل.بالإضافة لهذا، فإن برامج التمرين والممارسة تقدم لنا الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، ويفسح الحاسوب للمتعلم الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، ويحتوي كل برنامج على مستويات مختلفة من الصعوبة، ويعطي المتعلم تغذية راجعة سواء منها الإيجابية أو السلبية بالإضافة إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة.

البرامج التعليمية البحتة: (Tutorial Program)

يقوم البرنامج التعليمي بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة، ويتبع كل وحدة سؤال خاص عن تلك الوحدة، وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم، ويوازنها بالإجابة التي قد وضعها مؤلف البرنامج التعليمي داخل الحاسوب، وعلى ضوء هذا فإن تغذية راجعة تعطى للمتعلم، والمؤلف المبدع هو الذي يقوم ببرمجة برنامجه التعليمي، بحيث يحتوي على فروع لبرامج تعليمية أخرى أكثر صعوبة، أو أقل صعوبة من ذلك البرنامج التعليمي، تتلاءم مع احتياجات المتعلمين الفردية، وقدراتهم. والبرنامج التعليمي هنا يقوم مقام المعلم، فالتفاعل يحدث ما بين المتعلم والحاسوب.

برامج اللعب التي يقدمها الحاسوب:

برامج اللعب (Gaming Program) من الممكن أن تكون أو لا تكون تعليمية حيث إن هذا يعتمد فيما إذا كانت المهارة المراد التدرب عليها ذات صلة بالتعليم أم لا، وتعد البرامج الترفيهية الآتية: Bluckjack, Batelship, Space, Invaders. أمثلة جيدة للبرامج الترفيهية، وهذه البرامج يمكنها أن تؤدي لنا خدمة جيدة من أجل مساعدة الناس في التعرف إلى ما يسمى بأساسيات الحاسوب بطريقة ممتعة.

وتعد البرامج التعليمية التي هي على شكل العاب ذات دافعية قوية، وخاصة التدريبات التي تحتاج إلى الإعادة في تعلمها ويمكن تطبيق الألعاب التعليمية في مجال التدريب الإداري حيث شكل المشاركون فرقاً إدارية يقومون بإبداء الآراء فيما يتعلق بالتعاون والفريق الفائز هو الذي يحصل على أعلى الدرجات المتعلقة بفوائد التعاون.

برامج المحاكاة التي يقدمها الحاسوب:

يجابه المتعلم في برامج المحاكاة (Simulation Programs) موقفاً شبيهاً لما يواجهه من مواقف في الحياة الحقيقية إذ إنها توفر للمتعلم تدريباً دون التعرض للأخطار أو للأعباء المالية الباهظة التي من الممكن أن يتعرض لها المتدرب فيما لو قام بهذا التدريب على الأرض الواقع.

وتتناول برامج المحاكاة موضوعات تتعلق بمشكلات إدارية تجارية مخبريه في العلوم الطبيعية، وفي حالات أخرى فإن المتعلم يقوم بمعالجة مسائل رياضية مع ملاحظة التأثير الناتج عن تغيير بعض المتغيرات، ومن ذلك ضبط مصنع لإنتاج الطاقة النووية، وتعد برامج المحاكاة المتعلقة بالتنبؤ بأحوال الطقس من الأمثلة الجيدة على هذا النوع من البرامج.

وهناك نوع من برامج المحاكاة التي لا تتضمن أية أهداف محددة، ويتوقف تحديد هذه الأهداف على المعلم أو المتعلم نفسه، وبعضها لا يقوم بتزويد الطلاب بأية إرشادات خاصة، ويقوم جهاز الحاسوب بترك تحديد هذه الإرشادات للمعلم نفسه، أو أن يقوم الطالب نفسه باكتشاف مدى التأثير الحاصل نتيجة لتغيير بعض المتغيرات، وهذا النوع من برامج المحاكاة يمكن استعمالها بطرق مختلفة من أجل أن يُلائم احتياجات المواقف التعليمية المختلفة.

برامج حل المشكلات وبرامج أخرى يقدمها الحاسوب:

يوجد نوعان من هذه البرامج، النوع الأول: يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه، والآخر: يتعلق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين من أجل مساعدة المتعلم على حل المشكلات وفي النوع الأول يقوم الطالب بتحديد المشكلة بصورة منطقية، ثم يقوم بعد ذلك بكتابة برامج على الحاسوب لحل تلك المشكلة. ووظيفة الحاسوب هنا، هي إجراء الحسابات والمعالجات الكافية من أجل تزويدنا بالحل الصحيح لهذه المشكلة.

أما النوع الآخر من هذه البرامج، فإن الحاسوب يقوم بعمل الحسابات بينما تكون وظيفة الطالب هنا معالجة واحد أو أكثر من المتغيرات، ففي مسألة حسابية متعلقة بالمثلثات فإن الحاسوب يمكن أن يساعد الطالب في تزويده بالعوامل، وما على الطالب سوى الوصول إلى حل للمشكلة.

مزايا الحاسوب التعليمي:

يتمتع التعليم بمساعدة الحاسوب بعدة مزايا لخصها الحيلة (١٩٩٦) بالآتي:

- يسمح الحاسوب التعليمي للطلاب بالتعلم حسب سرعتهم الخاصة.
- إن الوقت الذي يمكن أن يستغرقه الطالب في عملية التعلم هو أقل في هذه الطريقة منه في الطرق التقليدية الأخرى.
- إن الاستجابة الجيدة للمتعلم يقابلها تعزيز، وتشجيع من قبل الحاسوب.
- إنه صبور، ويستطيع الطلاب الضعاف استعمال البرنامج التعليمي مرات ومرات دون ملل.
- يمكن الطلاب الضعاف من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم.
- يوفر الأوان والموسيقى والصور المتحركة مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة.
- يوفر تعلما جيداً للطلاب بغض النظر عن توفر المعلم أو عدم توفره وفي أي وقت يشاءون وفي أي موقع.
- لدى الحاسوب قدرة كبيرة على تخزين المعلومات، واستعادتها وتكوين بنك المعلومات ييسر الرجوع إليها بسرعة وبسهولة.
- يصلح الحاسوب التعليمي لتعليم المهارات الصحيحة التي تتطلب وقتاً كبيراً وبهذا يوفر الوقت.
- يقوم الحاسوب التعليمي بجميع الأعمال الروتينية، ولذلك يوفر الوقت للمعلم ليعطي اهتمامات أكبر للمتعلمين.

إرشادات المعلم عند استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب:

البرنامج التعليمي المحوسب: هو عبارة عن سلسلة من عدة نقاط تم تصميمها بعناية فائقة، بحيث تقود الطالب إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل قدر من الأخطاء قبل توزيعهم على أجهزة الحاسوب المتوافرة في المدرسة:

- توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من البرنامج لكل طالب.
- إخبار الطلاب عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب.
- تزويد الطلاب بأهم المفاهيم، أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها، وتحصيلها في أثناء التعلم.
- شرح الخطوات، أو المسؤوليات كافة التي على الطالب إتباعها لإنجاز تعلم البرنامج.
- تحديد المواد والوسائل كافة التي يمكن للطالب الاستعانة بها لإنهاء دراسة البرنامج.
- تعريف الطلاب بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعليم المطلوب بالحاسوب.
- تحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطالب بعد انتهائه من تعلم البرنامج.
- تسليم كل طالب النسخة المناسبة للبرنامج، وإخباره عن الجهاز الذي سيستخدمه.
- عند البدء باستخدام الحاسوب يقوم الطالب بعدة استجابات للدخول على البرنامج، بعدما يدخل الحاسوب في حوار مع المتعلم الذي يستعمل هذا البرنامج، حيث يقوم بطرح أسئلة أو مشكلات على الطالب الذي يقوم بدوره بالاستجابة عن كل سؤال أو مشكلة مطروحة.
- يقوم الحاسوب بنقل الاستجابة ومراجعتها بالإجابة الصحيحة، ثم إصدار الإجابة الصحيحة، أما إذا كانت الإجابة خطأ فيقوم البرنامج بتقديم بعض التدريبات أو الأسئلة العلاجية لتوضيح السؤال أو المشكلة التي أخطأ فيها الطالب، وبعد أن ينتهي الطالب من هذه التدريبات يعود إلى متابعة تعلمه لينتقل إلى السؤال التالي وهكذا حتى ينتهي من كل أسئلة البرنامج.

استراتيجيات جعل المتعلم أكثر مشاركة في عملية التدريس

استراتيجيات التعلم بمبدأ الشراكة (على أساس المشاركة):

Partnership- Based Learning Strategy

خصائصها:

١. الدافعية والشعور بالتواصل بين الطلاب.

٢. لم الطلاب من بعضهم البعض (تحت إشراف المعلم).

٣. احتكاك الطلاب فيما بينهم ينتج تفاعلاً معرفياً واجتماعياً ويخلق أنشطة ذهنية إبداعية تثري التعلم.

٤. تطبيقها جيداً يرفع معنويات الطلاب ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

محصلتها:

١. تزداد عملية التعلم الفعال.

٢. تزاد عملية اندماج الطلبة في الموقف الصفي بنواحيه (الذهنية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية كافة).

٣. تزداد محصلة الطلاب المعرفية والإنتاجية.

٤. يزداد تحصيل الطلاب.

خطوات تنفيذ هذه الاستراتيجيات:

١. يضع المعلم سيناريو مناسب للأنشطة المراد تعلمها.

٢. يضع المعلم أهدافاً محددة وواضحة وقصيرة الأمد لهذه الأنشطة كي يَسهُل بلوغها.

٣. يهيئ المعلم أجواء صفية مناسبة وذلك بتنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة (مجموعات أقران) Pairs وقد تكون أزواجاً أو ثلاثة Dyads or triads (المبرر للمجموعات الصغيرة (أنها يسهل اندماجها وتفاعلها). وتتوحد جهودها للوصول إلى الأهداف المنشودة، وكذلك التقليل من عملية التشتت التي قد تحدث إذا كانت المجموعة كبيرة العدد.

٥. يعطي المعلم اسماً محبباً لكل مجموعة تتسمى به.
٦. يضع المعلم خطة لتنفيذ النشاط المراد تعلمه أو يجعل الطلاب يضعون الخطة بأنفسهم وتحت إشرافه.
٧. يزود المعلم طلابه بتعليمات محددة واضحة في كل مرحلة من مراحل التنفيذ.
٨. يقوم الطلاب بالتعاون بينهم حسي توجيه المعلم بتنفيذ الخطة.
٩. عند انجاز المهمة الأولى يمكن للمعلم استبدال الطلاب في مجموعات أخرى ويعيد تسميتهم (وهذا يؤدي إلى تفاعل خلاق.

إستراتيجية التعلم التعاوني

لقد اتضح لنا من خلال مراجعة أدبيات البحوث التربوية أن الطالب الذي يندمج وينهمك بكليته فيما يتعلمه، يتعلم أكثر وأفضل وبفعالية أكثر من غيره الذين يستقبلون المعلومات بشكل سلبي لا يسهمون منها.

من ضروريات التعلم التعاوني:

Essentials of cooperative learning:

أولاً: التفاعل الايجابي المتبادل بين الطلاب: *Positive Interdependence*

يدرك الطلاب أن ما يقوم به الطالب الفرد يؤثر في عمل ونجاح المجموعة.

"Sink or Swim together

ثانياً: التفاعل وجهاً لوجه *Face- to- Face Promotive Interaction*

يقوم الطلاب بمساعدة ودعم وتسميع بعضهم بعضاً من أجل التعلم؛ ولأن تعلمهم يعتمد على تفاعلهم.

ثالثاً: المحاسبة الفردية Individual Accountability

يقوم المعلم بتقييم كل طالب من حيث أداءه بالرغم من الطلاب يتعلمون سوية.

رابعاً: المهارات الاجتماعية **Social Skills**

حتى يعمل الطلاب مع بعضهم البعض بشكل فعال فلابد لهم من أن يتعلموا ويستخدموا مهارات اجتماعية ضرورية مثل القيادة، وضع القرار، وبناء جسور الثقة، فنون الاتصال، تدابير الصراع الذي قد ينشأ بينهم.

خامساً: عملية الجماعة/ نظام الجماعة **Group Process**

ولتحسين العملية الجماعية لا بد للطلاب من أن يقوموا بتحليل كيفية بلوغهم الأهداف، وعملية صون علاقات العمل الفصال فيما بينهم.

خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

١. يقسم الطلاب إلى مجموعات (٣-٤طلاب).
٢. يقوم المعلم بالإعداد المسبق والتخطيط المسبق للأنشطة التعليمية قبل بدء التعلم (كذلك الأهداف).
٣. يقوم المعلم أيضاً بوضع خطة استرشادية (إرشادية) للطلاب كما يقوم بوضع قوانين للمجموعات، وقد يقدم لها أفكاراً.

خطوات تنفيذ هذه الإستراتيجية:

١. مراجعة ما تم تعلمه سابقاً.
٢. وضع أهداف جديدة.
٣. تقديم المادة الجديدة أو المحتوى الجديد أو المهارة : وهذا يتطلب المزيد من التوضيح والنمذجة.

إستراتيجية التعلم الإدماجي

Engaged Learning Strategy

في السنوات الأخيرة كان هنالك إجماع قوي على أهمية التعلم الإدماجي في المدارس والصفوف، وهذا من متطلبات العصرية لقرننا الجديد

عناصر التعلم الاندماجي/ الإدماجي:

١. ضرورة مشاركة المتعلمين في وضع أهدافهم التعلمية.

٢. لزوم العمل معاً في جماعات.

٣. لزوم أن تكون المهمات المنوطة بالطلاب متعددة الأغراض والأهداف، وكذلك تتميز بالواقعية (ربط الطلاب بعالمهم الحقيقي).

٤. أن يكون التقييم على أساس الأداء الحقيقي للطلاب، وأن تكون هذه العملية مستمرة ongoing.

الأمور التي ينبغي للمعلم تجنبها عند تطبيق هذه الإستراتيجية

١. تجنب إعطاء سلسلة طويلة من التعميمات؛ لأن ذلك يشوش المتعلم void chaining of instructions

٢. تجنب التعليمات المبهمة أو الغامضة Vague Directions لأنها تعرقل وصول الطلاب إلى غاياتهم.

خطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية:

١. مراجعة ما يتم تعلُمه سابقاً.

٢. وضع أهداف جديدة Review.

٣. تقديم المادة الجديدة أو المحتوى الجديد أو المهارة: وهذا يتطلب المزيد من التوضيح والنمذجة Explanation & modeling.

٤. القيام بعملية تدريب موجه Guided Practice

حيث يقوم الطلاب بتنفيذ أو ممارسة المهارة أو النشاط التعليمي مع مزيد من التغذية الراجعة من قبل المعلم (على أن يكون التركيز منصباً على تشكيل المهارة عند الطالب وتجنب إعادة الأخطاء).

يمكن تجزئة المادة أو المهارة إلى خطوات ليسهل تعلمها.

٥. التغذية الراجعة والتصحيح Feed & correction

يزود المعلم طلابه بتغذية راجعة عن أدائهم ثم يعيد عملية تعلم المهارة حتى درجة الإتقان.

٦. التدريب المستقل Independent practice

قد يطلب إلى بعض الطلاب المزيد من التدريب المستقل أو المنفرد ليتم نقلهم من مرحلة الإتقان إلى مرحلة التركيز على الدقة والسرعة في الأداء.

٧. مراجعة أسبوعية أو شهرية. Weekly/ monthly (وهذا يفيد مبدأ المتابعة للطلاب).

٨- عند استخدام هذه الإستراتيجية ينبغي تجنب الرتابة والعطل Avoiding boredom. هنا يزور الطالب بمؤشر على مدى تقدمه لبلوغ الهدف خاصة عندما تكون المهمة التعلمية على درجة من الصعوبة، وقد يكون التعزيز الايجابي في هذه المرحلة لازماً.

٩- التنويع في تقديم الأنشطة التعليمية في أثناء تعلم المادة أو المهارة يشكل عاملاً هاماً في الإبقاء على انتباههم واندماجهم، ويجدد قواهم ويوفر فرصاً لتنمية قدراتهم الإبداعية خاصة عندما تكون الأنشطة التعليمية متناسبة والأهداف والزمن المخصص لها وكذلك متسلسلة بشكل منطقي.

١٠- تعديل الأنشطة والمهارات وتكييفها بما يتفق مع حاجات المتعلم (حاجات الموضوع، حاجات الطلاب، الحاجات الفردية للطلاب). فإذا ما وازن المعلم بين هذه الحاجات الثلاث أدى ذلك إلى رفع مستوى أداء الطلاب وحصول الرضى والأمن، تحقيق الطلاب ذواتهم في أعمالهم الصفية.

استراتيجية التعلم الأصل/ الواقعي

Authentic Learning Strategy

تجعل هذه الإستراتيجية الطلاب يندمجون في تطبيق المعلومات والمعرفة والمهارات بطرق تضفي معنى وتعكس طابعاً حياتياً واقعياً. Reflective of real- life ويمكن

للمعلم أن يدمج القضايا أو المسائل أو الأنشطة التعليمية في العالم الواقعي للطالب، وبذلك يتمكن من تقييم أدائهم، ويمكن للمعلم من أن يقيم التعلم الو اقعي للطلاب من خلال القيام بالأنشطة الآتية:

١- كتابة رسالة قصيرة.
٢- لعب الأدوار.
٣- أسلوب المقابلة Interview.
٤- المناقشة والمناظرة.
٥- كتابة تقارير مخبريه

إن عملية تقييم التعلم الواقعي للطالب تنقل بؤرة التركيز من مجال: هل تعرف؟ إلى مجال: كيف تستطيع أن تستخدم ما تعرف جيداً

استراتيجية التعلم البارع

Apprentice Learning Strategy

تعود جذور هذه الاستراتيجية إلى العشرينيات من هذا القرن، إلا أن الاهتمام بها وتطبيقها الواضح في التربية لم يظهر سوى حديثاً.

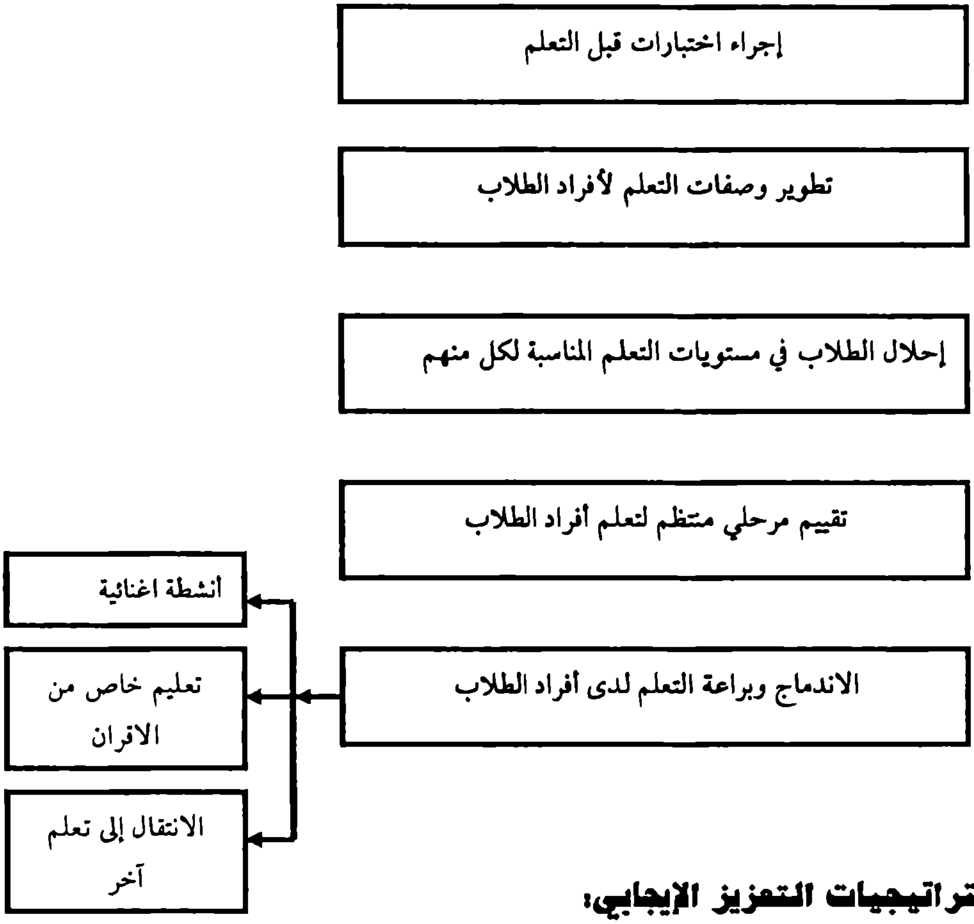
مبادئ هذه الإستراتيجية:

* يتعلم الأفراد حسب حاجاتهم الخاصة وميولهم وقدراتهم.
* تتميز هذه الإستراتيجية بالمظاهر التربوية الحديثة الآتية:

١. مراعاة نوع الاستعداد للتعلم عند المتعلم. (الاستعداد الأكاديمي، النفسي وعنده ....).
٢. تنويع التدريس بما يستجيب مع خصائص الطالب الإدراكية (الحواس).
٣. مراعاة قدرة الطالب على فهم طبيعة ونوع التعلم الذي بصدده والإجراءات المناسبة التي سيتبعها في اكتسابه.

٤. قدرة الطالب على المثابرة في التعلم والاندماج فيه.

٥. توفر الوقت الكافي للمتعلم.



استراتيجيات التعزيز الإيجابي:

وفيها يستخدم المعلم طرقاً عديدة في تعزيز تعلم الطلاب وتشجيعهم على التعلم الفعال والاندماج فيه.

ومن هذه الاستراتيجيات

١. استراتيجية التعزيز اللفظي (أي بالقول) verbal:

مثال (تقول لطالب: كنت أعلم أنك قادر على القيام بهذه التجربة المخبرية).(أو أحسنت لعمل) (أنا فخورة بك) (إنك تتقدم بسرعة).

٢. تعزيز غير لفظي: Non verbal

- الابتسام في وجه الطالب في أثناء حله لمسألة رياضيات.
- أو الرتب على كتف الطالب عند طلبها.
- أو تقديم المساعدة للطالب عند طلبها.
- إشارة رفع الإبهام لأعلى عند قيام الطالب بعمله جيداً.

٣- طرق أخرى للتعزيز:

- استخدام البطاقات أو الصور اللاصقة Stickers أو النجوم ولصقها على دفتر الطالب.
- إعطاء الطالب قلماً.
- الطلب من الطالب مساعدة طالب أخر.

استراتيجية المدح الفعالة

effective praising strategy

إن الاهتمام الذي يبديه المعلم تجاه طلاب له بالغ الأثر في سلوكهم. وأسلوب المديح من الأساليب الفعالة في هذا الأمر.

خصائص هذه الإستراتيجية وخطواتها:

أولاً: على المعلم أن يدرك أن المديح ينبغي أن يقوم على مبدأ الشرطية: (If then Rule) أي أن المعلم ينبغي له ألا يمدح طالبه إلا إذا قام بما وكل إليه على أكمل وجه.

ثانياً: على المعلم أن يذكر اسم الطالب بعينه عند مدحه، فهذا يجعل للطالب خصوصية على غيره.

ثالثاً: يجب أن يكون المديح وصفياً Discriptive

(لقد قمت يا محمد بالمهمة على خير وجه)

لأن ذلك يجعل الطالب يدرك أنه في المسار الصحيح.

رابعاً: على المعلم الاعتراف بالسلوكيات الايجابية ومدحها والثقافي أحياناً عن بعض المشاكل البسيطة.

خامساً: إذا لاحظ المعلم أن أحد الطلاب غير مندمج في المهمة التعليمية فعليه أن يمدح الطالب الذي بجانبه. وإذا عاد الطالب إلى نشاط ينبغي مدحه.

استراتيجية الأنشطة المبرمجة زمنياً

Time programmed activities strategies

* تستخدم هذه الإستراتيجية لزيادة فاعلية الأنشطة التعلُمية وتيسر اندماج الطلاب في تعلمهم.
* إن التسابق ضد الزمن من الأمور المحبذة للطلاب وتثير اهتمامهم.

الخطوات:

١- اختيار الأنشطة Selection of activities

توخي العناية عند اختيار الأنشطة التعليمية من حيث مستوى الدقة والزمن اللازم لانجازها، ومستوى صعوبتها المناسب للطالب.

٢- وضع إجراءات واضحة لتنفيذ المهمة أو النشاط وعلى المعلم توضيح كافة الإجراءات والسبل المتعلقة بالانجاز Clear Procedures

٣- التقليل من المنافسة بهدف المنافسة Minimizing Competetion

على الطلاب أن يتنافسوا مع أنفسهم وليس مع غيرهم، ويجب أن يكون هدفهم تحسين تعلمهم ودقة إنجازهم.

٤- تزويد الطالب بالأنشطة الرديفة Supplementary

وهذا النوع من الأنشطة يكون للطلبة الذين ينجزون مهماتهم مبكراً وذلك لدمجهم في نشاط آخر.

٥- ملاحظة التقدم والتحسن في الانجاز: عن طريق الاحتفاظ بملفات للطلاب.

الاستراتيجيات الهادفة إلى تمييز الطلبة المندمجين من غيرهم الذين تبدو عليهم مظاهر الاندماج:

أ- استراتيجية السؤال المباشر Direct questioning.

ب- استراتيجية الاستنباط Eliciting (أن يستنبط الطالب أفكاراً عامة أو خاصة من المهمة التي يتعلمها.

ج- استراتيجية التفسير Explaining

قدرة الطالب على أن يفسر جانباً من المهمة التي يتعلمها.

د- استراتيجية التطبيق Demonstration

هـ- استراتيجية الحفز لأفكار المتعلم أو تحديها:

Challenging the learns ideas

وذلك بطرح نوع من الأسئلة لها تماس بموضوع المهمة التعليمية وذلك بهدف التأكد من أن الطالب يتابع مع المعلم وأنه في حالة فهم عميق للمادة أم لا.

استراتيجية التدريس بالحاسوب

شهد عالمنا اليوم تطوراً كبيراً وتقدماً سريعاً في مجال العلم والتكنولوجيا، وهذا التطور جاء نتيجة للثورة العلمية الناجمة عن الانفجار المعرفي.

إن من المشاكل التي يعاني منها العالم اليوم هي الانفجار السكاني، الذي يؤدي إلى زيادة أعداد الطلاب الذين يقبلون على التعليم سواء في المدارس أو الجامعات دون مقابلة احتياجاتهم بإمكانيات بشرية مختلفة من أعضاء هيئة التدريس والإمكانات المادية، وازدادت أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وصحب ذلك زيادة في الفروق الفردية بين الطلاب، وهنا تبرز المشكلة في إعداد معلمين قادرين على تفهم هذه المشكلة برمتها، فكان الحاسب بالانتظار يحمل المناسب لجميع هذه المشاكل.

ميكنة التعليم:

تعود جذور ميكنة التعليم إلى عام (١٩٢٤) عندما قام بريسي (PRESSEY) بتصميم آلة بسيطة لمساعدته في تصحيح اختباراته، حيث كانت آلته تتكون من أربعة مفاتيح بالإضافة إلى نافذة مستطيلة يظهر منها السؤال مع إجاباته الاختيارية الأربع، وبعدها طور (بريسي) آلته من خلال وضع الأطر التعليمية بحيث لا تنقل الآلة المتعلم إلى السؤال الثاني إلا إذا استطاع الطالب أن يجيب عن السؤال الأول، وقد توقع مستقبلاً مشرقاً لآلته.

وفي عام (١٩٥٤) نادى (سكنر) باستبدال التعزيز بالعقاب أو المكافأة للسلوك الصحيح، وقد دفعه إلى ذلك ما كان يراه في عصره من اعتماد التربية بشكل كبير على العقاب كوسيلة للتعلم، وقال (سكنر) حتى يستمر التعزيز لا بد من أن تكون المادة التعليمية على شكل سلسلة من الوحدات الصغيرة المتابعة (أطر تعليمية FRAMES) حيث يطلب من المتعلم إصدار إجابة بعد كل إطار، فإذا كانت صحيحة فإنه يعطي شيئاً من التعزيز، وأما إذا كانت خاطئة فإنها لا تعزز، ولذلك يجب تحاشي الخطأ ما أمكن، وإعطاء الطالب بعض المساعدات والتلميحات والتوجيهات التي تساعده على إصدار الحكم.

وهذا النوع من التدريس يحتاج إلى سرعة ودقة في اختبار التعزيزات المناسبة، ومن هنا ظهرت الآلات التعليمية والكتب المبرمجة لحل هذه المشكلة، وقد سمى هذا النوع من التعليم بالتعليم المبرمج، وقد سمي ما نادى به سكنر بالتعليم المبرمج الخطي حيث إن كل طالب يستخدم البرنامج عليه أن يسير بالاتجاه نفسه، وأن يمر بكل الأطر بطريقة منتظمة، وهذا النوع من البرنامج لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة واحتمالية وقوع الطالب في الخطأ قليلة نسبياً.

وبعدها ظهرت برامج أطلق عليها التعليم المبرمج التفرعي، وقد جاء هذا النوع لتلافي الأخطاء التي كانت في برامج التعليم المبرمج الخطي، وأصبحت تراعي الفروق الفردية، بحيث يستطيع الطالب أن ينتقل من إطار تعليمي إلى إطار آخر حسب قدراته، وإذا وقع في الخطأ يرسل إلى إطار معين حيث يجد المساعدة اللازمة.

إلا أن التعليم المبرمج يحمل بعض المساوئ والتي من أهمها أنه يتحكم بدرجة كبيرة في سلوك الطلاب وبطريقة ميكانيكية رتيبة.

وبعد ذلك بدأ البحث عن آلة تشرك المتعلم في عملية تعلمه، بحيث تكون قادرة على التفاعل والحوار مع الطلبة، ولن يكون ذلك إلا إذا وجدت آلة قادرة على التكيف مع مستوى وقدرات كل طالب على حدة. فكان الحاسب في الانتظار حيث تزامن ظهوره مع بداية انحسار موجة التعليم المبرمج.

وفي الستينيات تم تصميم أول برنامج تدريسي في أمريكا، وأخذت بعد ذلك تتطور البرامج بشكل سريع وكان ذلك من اختصاص مراكز البحث والجامعات والمعاهد الكبيرة فقط، ويعود السبب في ذلك إلى التكلفة العالية التي تحتاج إليها هذه البرامج، ولا تعمل هذه البرامج إلا على حاسبات كبيرة غالية الثمن لا تطبقها مدارس التعليم العام.

وفي منتصف السبعينيات بدأت الحاسبات الصغيرة بالانتشار نظراً لتكلفتها وسهولة استخدامها.

أثر الحاسب في التعليم:

لقد استفادت تقريباً جميع قطاعات المجتمع من إمكانات الحاسب وقدراته، ومن بينها قطاع التعليم فمعظم دول العالم تأثرت مناهجها بالحاسوب، فأصبح من اليسر لمصممي المناهج إضافة بعض المواضيع التي أصبحت عديمة الفائدة أو اثبت فشلها. وقدم الحاسوب الكثير من التسهيلات في مجال طباعة الكتب المدرسية، وتقديم الوسائل والطرق التعليمية لمساعدة الطالب والمعلم في العملية التعليمية، كما أدى وجوده إلى ظهور مادة تعليمية جديدة تدرس في المدارس، حيث إن انتشار الحاسوب في جميع الأوجه يجعل الإلمام بتقنياته أمراً ضرورياً.

بناء البرامج في التعليم:

تهدف البرامج التعليمية بشكل عام إلى تمرين الطلبة على المفاهيم التي درسوها في الصف أو إلى تقديم مادة علمية جديدة أو تنمية مهارات التفكير المختلفة، فعند بناء برنامج تعليمي لا بد من مراعاة الهدف الذي وضع لأجله، وأن يكون منسجماً مع الهدف التربوي للمنهاج المدرسي، بالإضافة إلى مراعاة نوعية ومستوى الطلاب الذين ستعاملون مع البرنامج ولا بد من التنسيق مع إدارة المناهج بهدف تحديد المواضيع التعليمية التي تحتاج إلى استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، وأن لا يكون البرنامج نسخة عن الكتاب، فليس الهدف استبدال الكتاب بالحاسوب، ولكن الهدف استغلال قابل للتطوير والتعديل في أي وقت.

مبررات استخدام الحاسوب في المدارس

١- المبرر الاجتماعي The Social Rationale

بما أن الحاسوب أصبح منتشراً في ميادين الحياة المختلفة وفي جميع بلدان العالم تقريباً، أصبح لزاماً على الحكومة ممثلة بمؤسساتها التربوية وخاصة وزارات التربية والتعليم أن تعد مواطنيها ليتكيفوا مع المتغيرات الجديدة، فكما أن الطالب هو بحاجة إلى معرفة القراءة والكتابة فهو بحاجة إلى أن يعرف شيئاً عن الحاسوب أيضاً فيجب أن

يدرس جميع الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية مساقات في التوعية الحاسوبية Computer Awareness. فهذا هو المبرر الاجتماعي فتستخدم الحواسيب في المدارس؛ لأنه يتعلق بجميع الطلبة في المجتمع حيث يعرفهم على استخدامات ومحددات الحاسوب على مستوى مبسط.

٢- **المبرر المهني The Vocational Rationale**

لهذا المبرر هدف يتعلق بالمهن المستقبلية حيث الحاسوب يساعد في إعداد الطلبة للحصول على فرص عمل في المستقبل، وهذا المبرر يتطلب من الطالب أن يقضي فترة أطول من الوقت في استخدام الحاسوب من المبرر الأول (الاجتماعي)، وهذا المبرر مدار للجدل من حيث ماهية ما يجب أن يدرس للطلبة: هل هو محو الأمية الحاسوبية Computer Literacy؟ أو يتعدى ذلك على ترجيح الجانب الأول حيث يتعلم الطلبة الاستخدام الصحيح للبرمجيات التطبيقية Application programs مثل برامج معالجة النصوص والبيانات الجدولة وقواعد البيانات.

٣- **المبرر البيداغوجي (التعليمي) The pedagogical Rationale**

ينص هذا المبرر على أن الحاسوب يسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية Teaching Learning Process وأن الحاسوب يعتبر وسيلة تعليمية تتميز عن كثير من الوسائل التقليدية الأخرى مثل اللوحات المختلفة والفيديو وأجهزة العرض المختلفة. يسهم الحاسوب هنا في إثراء وتحسين وتطوير وتوفير طرق جديدة في تقديم المعلومات للطلبة، وهذا ما يوفره استخدام هذه الوسيلة الجديدة (أي الحاسوب) في المساعدة على التعلم Computer Assisted Instruction (CAL) أو التعلم Computer Assisted Learning(CAL) وهذا يتمثل في تعليم وتعلم موضوعات دراسية مختلفة بوساطة الحاسوب، إما بشكل مكمل أو أن يحل محل المدرس مؤقتاً.

٤- المبرر الحاث (الحافز) على التغيير The Catalytic Rationale

يعتقد الكثيرون أنه يمكن تغيير المدارس نحو الأفضل عن طريق استقدام الحواسيب إليها، فبوجود الحواسيب في المدارس قد تتحسن فعالية التدريس وتتطور الإجراءات الإدارية والتنظيمية وتخرج عن الروتين المألوف، وينص هذا المبرر على أن الحواسيب تفيد في تغيير أسلوب تعلم الطلبة، من حفظ واستذكار المعلومات من التعلم المعتمد على المعلم والكتاب المدرسي بالدرجة الأولى، إلى أسلوب آخر يتطلب منه معالجة المعلومات وحل المشكلات إلى إعطاء فرصة للطالب ليتحكم بتعلمه، علاوة على أن الحواسيب قد تشجع الطلبة على التعلم من خلال المشاركة والتعاون Cooperative Learning وليس من خلال المنافسة والفردية. (علماً بأن بعض البرمجيات تتيح للطالب أن يتحكم بالحاسوب وليس العكس، كما قال بيبرت S.Papert دع الطالب يتحكم (يبرمج) بالحاسوب ولا تدع الحاسوب يتحكم (ببرمجة) الطالب (Computer not the Computer program the child let the child program the)

ما ينبغي قوله هنا أنه من الخطأ أن تعتمد وزارة التربية والتعليم في بلد ما على مبرر واحد من هذه المبررات الأربعة دون المبررات الأخرى، إذ غالبا ما يتم اعتماد اثنين أو ثلاثة من هذه المبررات في نفس الوقت لتبرير إدخال الحواسيب إلى المدارس.

وبطبيعة الحال، ليست هذه المبررات الوحيدة لإدخال الحواسيب إلى المدارس، فهناك على الأقل ثلاثة مبررات أخرى أقل شيوعاً من المبررات الأربعة (الاجتماعي والمهني والبيداغوجي والحاث على التغيير) الأنفة الذكر وهي:

أ- مبرر صناعة تكنولوجيا المعلومات Technology Information Rationale

ويتمثل هذا المبرر باختصار في رغبة بعض الدول في بناء أو إنشاء صناعة في مجال تكنولوجيا المعلومات من خلال تصطيع أو تجميع الحاسوب المادية Hardware ويتمثل كذلك في إعداد قوى بشرية عاملة في مجال البرامج التعليمية Software وتطويرها.

ب- مبرر فعالية التكاليف Cost- effectiveness Rationale ينص هذا المبرر على أن استخدام الحاسوب في بعض المواقف قد يكون أقل كلفة من تعيين مدرس أو قد يحل محله (ولكن لا يوجد تأييد واسع لهذا المبرر).

ج- مبرر الحاجات الخاصة Special Needs Rationale يؤكد هذا المبرر على أن استخدام الطلبة ذوي الحاجات أو الإعاقات الخاصة (سواء أكانت إعاقات بسيطة أو صعبة أو إعاقات فسيولوجية) للحاسوب يفيد في تعلمهم، حيث يجمع الكثير من التربويين أن استخدام الحاسوب في هذه الحالات يزيد من دافعية بطيئي التعلم ويعوض عن إعاقاتهم (رغم كثرة تكاليف هذا الاستخدام للحاسوب).

النظريات الذي تستند إليها استراتيجيات التدريس بالحاسوب:

أولاً: النظرية السلوكية:

وتستند هذه الاستراتيجيات على نظرية علم نفس السلوك و (Psychology Behavioral) وتؤكد على أهمية البيئة المرتبطة بعملية السلوك، ويمكن تلخيصها بما يأتي:

١) من أجل تعلم أي شيء، فإنه من الأهمية بمكان، أن تجعل سلوك الطالب يتغير عن طريق تغيير الأحداث في البيئة (Environment) والأحداث المتضمنة في البرنامج التعليمي (courseware) هي:

عرض المواد مع توجيهات حول كيفية الاستجابة (Respond)، والأحداث المعززة التي تطلع الطالب على صحة الإجابة، وأخيراً الاستعداد للعرض القادم للمادة.

٢) نتائج التعليم الجديد نتيجة تكرار الإجابة بسبب الأحداث التعليمية في البيئة يجب أن يكون لها دور لتؤديه من أجل حدوث التعليم.

٣) التعليم يتقدم من المستوى الأدنى، الذي عادة ما يكون بطيئاً، إلى مستوى الطلاقة التي تكون أسرع وأدق.

٤) المعززات الإيجابية (Positive Reinforcers) تشجع الإجابة المستمرة، وهناك نوعان من المعززات الإيجابية: مستنبطة (رسائل شفوية بالضبط) وطبيعية (Natural) مثل إظهار نتائج الطلاب بالعمل الكامل.

٥) رسالة الخطأ الضعيفة (Poor Error Message) قد تكون مدمرة لنفسية المتعلم والعكس صحيح، أما رسالة الخطأ الجيدة فقد تقوي معنويات المتعلم.

رسالة محبطة (مدمرة)	لا، هذا خطأ: هذا الخطأ الثاني لك لنفس المسألة
رسالة ضعيفة	غير صحيح،
رسالة جيدة	إجابة غير موفقة، الرجاء المحاولة مرة أخرى حاول مرة أخرى، أو اطلب مساعدة

ثانياً: النظرية المعرفية:

حيث الاهتمام بما يفكر به المتعلم فهي تحاول استكشاف العمليات العقلية الداخلية كالذاكرة وزيادة عمليات المعرفة العميقة، فهي تعطي اهتماماً خاصاً للمعرفة، وكيف يمكن اكتسابها والاحتفاظ بها، وكذلك كيف يتم فقدانها أو نسيانها، وتمتاز الاستراتيجيات المستندة إلى هذه النظرية بالخصائص الآتية:

أ- إنها تزيد من فاعلية الذاكرة (Memory) عندما يكون الطالب منتبهاً حيث إن اشرح فوائد الدرس للطلبة ستساعدهم في زيادة درجة الانتباه.

ب- استهلاك النص بالأسئلة عن الموضوع التالي، أو تقدم معلومات تحفز حب الاستطلاع عند الطالب.

ج- تربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة عن طريق استخدام الترتيب الزمني وذلك من أجل زيادة فاعلية الذاكرة.

د- لا تدخل الضجر (Boredom) إلى قلوب الطلاب، حيث إن المعلومات تتدفق بسرعة، لأن الضجر ينشأ عن طريق كثرة استخدام عبارات أو كلمات معلومة لدى الطالب، فالأسماء العامة مثل كلمة سيارة تزيد الضجر، أما كلمة مرسيدس، تكون كلمة بديلة أفضل. واستخدام الحاسوب ذا السرعة العالية؛ لأن الحاسوب البطيء يزيد من ضجر الطلاب.

ثالثاً: الإطار التكاملي: أي الجمع بين السلوكية والمعرفية:

الاعتماد على طريقة واحدة عند تصميم عملية التدريس باستخدام الحاسوب قد لا يقدم الفائدة الكبيرة، أما إذا استخدمنا المنظورين معاً، فإن الفائدة ستكون أكبر وأشمل والجدول التالي يوضح لنا بعض مزايا كلا المنظورين:

المنظور	
المعرفي	السلوكي
تركز على نشاط العقل	تركز على الأحداث البيئية
الأحداث التعليمية يجب أن تزيد قوة الذاكرة وتثير العمليات المعرفية	الأحداث التعليمية يجب ان تقدم معلومات وتطلب الإجابات وتقدم نتائج ذات معنى

المنحنى النظامي لتصميم التدريس

يتكون المنحنى النظامي لتصميم التعليم من ثلاثة أطوار وهي:-

أ- تشخيص الحاجات:- وذلك لمعرفة مواصفات المشروع بوضوح.

ب- التصميم:- ويتم فيه تمييز وتوثيق أفضل الوسائل لتحقيق النتائج المتوخاة من البرنامج.

ج- التطوير والتنفيذ:- ويتم فيه تحويل الدروس من الورق إلى الحاسوب إلى النقطة التي يمكن أن يستخدمها الطالب حقيقة في البيئة المستهدفة.

خطوات التطوير والتنفيذ:

١- بناء خارطة سير العمليات وهي مخطط يشير إلى المسارات الممكنة خلال الدرس وتساعد المبرمج والمعمم على فهم كيفية تنفيذ البرنامج.

٢- كتابة الأوامر والتعليمات اللازمة لإتمام الأمور والإجراءات الموصوفة في خريطة سير العمليات والموضحة في التصميمات الورقية.

٣- تقويم عملية تقويم البرنامج؛ أي قدرة البرنامج على تحقيق الهدف المطلوب منه، ولا يقصد بذلك قدرة البرنامج على إنتاج المخرجات التعليمية المستهدفة.

٤- تقييم قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف المتوقعة وذلك من خلال.

- التقويم البنائي (التكويني): ويشير إلى التقويم الذي يأخذ مكانه في أثناء تطوير البرنامج. ومن خلال السماح للمقوم بالمشاهدة عن قرب لأفراد الفئة المستهدفة وهم يستخدمون البرنامج، حيث يتم تحديد المواقع التي تحتاج إلى مراجعة.
- التقويم النهائي: والذي يتم من خلاله التأكد من بناء البرنامج وتشكيله كما هو مطلوب.

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند عملية تقييم البرمجيات التعليمية:

ويذكر (طوالبة، ٢٠٠٠) أن هناك عدة محاولات لتقييم البرمجيات التعليمية قد تختلف في طريقة طرحها للاعتبارات الواجب مراعاتها في عملية التقييم، ولكنها تشترك في كثير من الاعتبارات التقييمية Evaluation Considerations.

أهم هذه الاعتبارات تكمن في:-

أ- الفئة المستهدفة ومبررات إنتاج (اختيار) البرمجية (Intended Use and Rationales).

ب- نظريات التعلم (Learning Theory).

ج- معايير تعليمية عامة وتنطبق على جميع المواد التعليمية General Instructional Criteria).

د- معايير تعليمية خاصة ولا تنطبق إلا على البرمجيات التعليمية (CAL- Specific Criteria).

هـ- معايير الاستخدام (Usability Criteria).

أولاً: الفئة المستهدفة ومبررات إنتاج (اختبار):

أية برمجية تعليمية هي حاجة المدرس أو المؤسسة التعليمية لهذه البرمجية. هل تريد للبرمجية أن تساعدك لتحقيق بعض أهداف المقرر الدراسي؟ هل تريد برمجية معينة لتساعدك في بعض الجوانب التي يجد الطلبة صعوبة في تعلمها؟ هل تريد برمجية كنشاط إثرائي لبعض الطلبة المتفوقين؟ بمعنى آخر يحدد المدرس (المؤسسة التعليمية) ما يحتاجه ثم يبحث عن تصميم أو شراء برمجية مناسبة؟

يجب أن تتوافق البرمجية مع المنهاج على فاعليتها مدى مساهمتها في تحسين أداء الطلبة. وينبغي أن لا يكيف المنهاج للبرمجية، ولكن يجب أن تخدم البرمجية المنهاج إلا إذا كانت البرمجية معدة إعداداً فائقاً بطريقة تسوغ تغيير المنهاج.

ثانياً: نظريات التعلم:

إن ما تنشده نظريات التعلم بالدرجة الأولى هو توضيح كيفية تعلم الأفراد أو تحديد العوامل التي تسهم في عملية التعلم، فيمكن تقييم برمجية معينة بناء على ما تتضمنه من عناصر منبثقة من نظريات تعلم معينة أو أكثر. ومن أهم نظريات التعلم المشهورة، التي يعتقد إنها تصلح لتكون أساساً لتقييم البرمجيات هي نظرية جانبية وبرجز (Gagne, and).

توضح هذه الأنشطة كيفية تقدم المتعلم في تعلمه لدرس معين. وتجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة تضمن البرمجية لهذه الأنشطة التسعة جميعها، فقد يترك بعضها عن قصد للمدرس ليطورها مع الطلبة قبل تعلم درس معين أو بعده، يتم تعلمه بوساطة البرمجية. وهذه الأنشطة (الحوادث) هي:

١- جذب الانتباه (Gaining attention).

٢- إعلام المتعلم بالهدف (Informing learner of the objectives).

٣- إثارة متطلبات التعلم السابقة (Learning stimulating recall of prerequisite).

٤- تقديم المثيرات المعلومات الجديدة (Material presenting the stimulus).

٥- توجيه التعلم (Providing learning guidance).

٦- استدعاء أداء المتعلم (Eliciting the performance).

٧- تقـديم التغذيـة الراجعـة (Correctness providing feedback about performance).

٨- تقييم الأداء "التحصيل" (Assessing performance).

٩- تعزيز الاحتفاظ ونقل التعليم إلى مواقف جديدة (Enhancing retention and transfer).

ثالثاً: المعايير التعليمية العامة والخاصة:

تعد بعض المعايير التالية معايير عامة وأساسية، ويجب أن تتوفر في البرمجية، ولا يمكن وصف البرمجية التعليمية بأنها جيدة إلا إذا توفرت هذه المعايير فيها، والمعايير الأخرى خاصة يحكم توافرها عدة عوامل منها: نوع المادة العلمية، ومستوى المتعلم (عمر المتعلم وخبرته أو ثقافته) ونمط البرمجية والهدف منها.

ومن أهم المعايير العامة والخاصة التي ينبغي أن تتوافر في البرمجية ما يأتي:

١- **الهدف:**

ينبغي أن يكون الهدف (الأهداف) من البرمجية التعليمية واضحاً ومصاغاً صياغة جيدة، وبالإمكان قياسه وأن يتوافر في بداية عرض البرمجية.

٢- **مناسبة محتوى البرمجية لمستوى المتعلم:**

ينبغي أن يكون محتوى البرمجية مناسباً لمستوى المتعلم من حيث السن والخلفية الثقافية، بالنسبة للفئة العمرية الدنيا (الأطفال) يجب أن تتوافر الرسوم والأشكال وغيرها لتوضيح الأمثلة بحيث تتلاشى في النهاية، وتكون مجردة من هذه الرسوم والأشكال والصور.

٣- **تعلم المهارات القبلية:**

يجب التأكد على تعلم المهارات القبلية الأساسية (Prerequisite Skills) قبل الانتقال بالمتعلم أو تعريضه إلى مهارات ومفاهيم جديدة.

٤- التفاعل:

عرض محتويات البرمجية (مادة علمية، أمثلة، تدريبات، أسئلة مساعدة) وإيجابية المتعلم مع هذه المحتويات بالفهم والاستجابة عليها، وتقييم هذا الاستجابات من قبل البرمجية وإعطائه التغذية الراجعة الفورية؛ أي يكون هناك تفاعل من جهتين Two Way Interaction بين البرمجية والمتعلم بحيث يكون له دور فاعل في عملية التعلم.

٥- تحكم المتعلم في البرمجية:

ينبغي أن تترك بعض الحرية للمتعلم للتحكم (Learner Control) في محتويات (مادة علمية، أمثلة، تدريبات ...الخ) البرمجية.

٦- جذب انتباه المتعلم:

يحسن أن تبدأ البرمجية التعليمية الجيدة بما يجذب انتباه المتعلم وذلك باستخدام الرسوم والخطوط والرسوم المتحركة (Animation) و الصوت.

٧- الأمثلة وتنوعها وكفايتها:

ينبغي أن يتوافر في البرمجية التعليمية عدد كاف من الأمثلة المتنوعة وتتميز بالتشعب والتدرج من السهل إلى الصعب.

٨- البعد عن الرتابة المملة:

فيما يتعلق ببرمجيات التدريب والممارسة (كالمسائل المتوافرة في البرمجيات الحسابية أو برمجيات التدرب على مهارات معينة مثل الطباعة على لوحة مفاتيح الحاسوب) يجب أن تعطي أو تقدم للمتعلم بشكل لا يؤدي إلى الرتابة المملة (ترتيب عشوائي).

٩- كفاية التدريبات وتنوعها:

في برمجيات نمط التعليم الشامل وبعد عرض الأهداف والمادة التعليمية والمثلة يجب أن يتوافر للمتعلم تدريبات كافية ومتنوعة على المادة العلمية.

١٠- التغذية الراجعة:

أحد الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في البرمجية التعليمية الجيدة التغذية الراجعة (المرتد) وبصورة سريعة بعد استجابة المتعلم. وينبغي أن تتوافر التغذية

الراجعة بالنسبة للإجابة الصحيحة والخاطئة على حد سواء، وإن اختلفت بحسب نوع الإجابة.

١١- **تنوع التغذية الراجعة:**

ينبغي مراعاة التنوع في التغذية الراجعة سواء بالنسبة للعبارات أو الصور أو الرسوم.

١٢- **المساعدة المناسبة:**

من مميزات البرمجية التعليمية الجيدة توفير المساعدة للمتعلم حسب استجابته، علماً بأن توفير كم كبير من المساعدة يجعل المتعلم اتكالياً، لذلك يجب تقليل المساعدة بصورة تدريجية.

١٣- **التشخيص والعلاج المناسب:**

في حالة تكرار المتعلم للخطأ نفسه (أو الأخطاء نفسها) وبعد توفير المساعدة له من قبل البرمجية، يجب أن يقوم البرمجية بتشخيص نقاط الضعف عند المتعلم، وتقديم العلاج المناسب له لمعرفة الصواب. ومن أنواع العلاج تقديم مادة علمية وأمثلة جديدة مرتبطة بالموضوع والتدرب عليها.

١٤- **الاختبار المناسب:**

ينبغي أن يتوافر اختبار في نهاية كل جزء لقياس ما تعلمه المتعلم وما حققه من أهداف وينبغي أن يراعي في الاختبار أن يكون مختلفاً عن الأمثلة التي استخدمت مسبقاً في التدريب، وأن يندرج من السهل إلى الصعب، وأن يعطي المتعلم تغذية راجعة فورية من قبل البرمجية بعد الانتهاء من الاختبار.

رابعاً: معايير الاستخدام:

هناك عدة عوامل تسهل استخدام البرمجية التعليمية، فيجب أن تؤخذ وجهة نظر كل من المعلم والمتعلم حول ما يتطلبه استخدام البرمجية.

رأي المعلم في البرمجية:

١- هل تتكامل مع المقرر الدراسي؟ ما المواد المساندة للبرمجية؟ ما مدى مناسبتها وفائدتها؟ هل يوجد دليل مناسب للطالب وللمعلم؟ هل يوجد أوراق عمل أو

إرشادات للدراسة؟ هل النشاطات المقترحة والمراجع ذات العلاقة متضمنة في البرمجية؟

كلما توافر أكبر قدر من المساعدة كانت عملية دمج (تكامل) البرمجية مع تدريس المقرر الدراسي أسهل. وهذا هو الفرق بين الحزمة التعليمية Courswere والبرمجية وحدها Just Software.

٢- هل تحتفظ البرمجية بسجل عن تقدم الطالب في البرمجية؟ ما الذي تقدمه البرمجية بالضبط؟

٣- هل يستطيع المعلم (أو الطالب) تعديل البرنامج؟ معظم المعلمين يفتقرون المعرفة والمهارة لتغيير أشياء جوهرية في البرنامج. ولكن إجراء التغيرات على برامج التدريب والممارسة أسهل بكثير. فبإمكان المدرس تغيير بعض التدريبات إذا كان ذلك ممكناً، ما مدى الصعوبة في ذلك؟

٤- ما مدى سيطرة المعلم على مرونة البرمجية؟ كيف بإمكان المعلم معرفة ما إذا كان الطلبة تعلموا أو لا؟

رأي الطالب:

١- هل يمكن استخدام البرمجية بتدخل بسيط من المدرس أو بدون تدخل؟ هل جميع التعليمات تعرض على الشاشة أم يحتفظ الطلبة بدليل للاهتداء به؟ ليس بالضرورة أن تكون الأدلة أقل فاعلية، ولكن استخدامها قد يكون غير مريح. عرض تعليمات الاستخدام على حائط الغرفة يمكن أن يكون أسلوباً فعالاً كذلك (يمكن أن يكلف الطلبة لعمل ذلك كمشروع بسيط).

٢- ما مدى صعوبة تشغيل البرمجية والبدء بها؟

٣- هل تتطلب البرمجية تداول الأقراص اللينة أو مقايضتها بين الطلبة؟

٤- هل هناك إمكانية لاستخدام وحدات إدخال أخرى لجعل البرمجية قابلة للاستخدام من قبل ذوي الحاجات الخاصة.

ما مدى الفائدة التي تقدمها وظيفة المساعدة Help Function إذا كانت متوافرة في البرمجية؟

أنواع التحكم في البرمجية التعليمية الجيدة؟

ينقسم التحكم في البرمجية إلى نوعين، الأول تحكم المتعلم في البرمجية (النظام) Learner Control والثاني تحكم النظام في المتعلم. ومن مواصفات البرمجية التعليمية جيدة التصميم أنها تتيح بعض الفرص للمتعلم للتحكم في البرمجية، حيث أثبتت الدراسات أن إتاحة التحكم المطلق في يد المتعلم قد يؤدي إلى تفادي التعلم المستهدف.

١- تحكم المتعلم في البرمجية (النظام):

وهو عبارة عن الفرص التي تتاح للمتعلم لاتخاذ القرار الخاص بالتحكم في محتويات البرمجية، مثل:

- التحكم في عرض الأهداف والمادة العلمية في التتابع الذي يناسبه.
- التحكم في عرض عدد الأمثلة وصعوبتها.
- التحكم في اختيار المساعدة ونوعها.
- التحكم في اختيار التدريبات وعددها وصعوبتها.
- التحكم في زمن التعلم (زمن عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات على الشاشة).

٢- تحكم البرمجية (النظام) في المتعلم:

وهو عبارة عن القرار الذي يتخذه النظام (البرمجية) لمساعدة المتعلم وتوجيهه إلى التعلم.

تتدخل البرمجية في القرارات التي يتخذها المتعلم عند عدم استغلاله لفرص التحكم المتاحة له الاستغلال الجيد، مثل:

- الإخفاق في عدم الحصول على معيار الأداء المقبول في المتطلبات السابقة إن وجدت، والتي سوف تبنى عليها المادة العلمية الجديدة.
- كثرة الأخطاء في التدريبات والانتقال من الإطارات السهلة إلى الإطارات الصعبة بدون فهم المحتويات الإطارات السهلة.

- الانتقال من مشكلة إلى أخرى جديدة بدون معرفة الإجابة الصحيحة للمشكلة الأولى أو عدم انتظار التغذية الراجعة من البرمجية.
- عدم حصول المتعلم الأداء المقبول في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

في هذه الحالات تتدخل البرمجية وتقترح أو تفرض على المتعلم تعلم الجزء الأساسي الذي أخطأ فيه، أو إعطاء مساعدة حسب نوع أخطائه أو نقله إلى العلاج Remediation وذلك بعد تشخيص نقاط الضعف عند المتعلم ومعرفة المشكلات التي يُعاني منها؛ أي تقوم البرمجية بوظيفة إدارة العملية التعليمية بالإضافة إلى التعليم بمساعدة الحاسوب. ويحتاج هذا النوع من البرمجيات التعليمية المتطورة إلى استخدام النظم الخبيرة- Expert Systems أو الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence للقيام بهذه الوظائف.

صفات البرمجية الجيدة

١. أن تكون خالية من العيوب الفنية، ويمكن تشغيلها بوساطة الجهاز أو نظام التشغيل المقترح لتشغيلها.
٢. أن تكون سهلة الاستعمال.
٣. يمكن الخروج منها بسهولة.
٤. تحقق الاستفادة من إمكانات الحاسوب الفنية مثل اللون والحركة والصوت ...الخ.
٥. يمكن تتبع التعليمات المرافقة للبرمجية بشكل سهل وواضح وشامل من خلال وضوح الوثائق. المرافقة.
٦. أن يجد الطالب متعة في استخدامها من خلال تصميمها بطريقة جيدة، بحيث لا تكون عبارة عن كتاب إلكتروني.
٧. أن تكون خالية من أي تحيز للجنس أو العرق أو اللون.
٨. أن توفر للمستخدم التفاعل الإيجابي مع مادتها.
٩. أن تزود المستخدم المتعلم بتغذية راجعة مناسبة.
١٠. تعمل على حفز دافعية المستخدم للتعلم وإثارته.

١١. أن تكون منطقية العرض بحيث تظهر الشاشات غير مكتظة بالمعلومات وسهلة القراءة.
١٢. أن تكون وثيقة الصلة بحاجات المتعلم ومناسبة لعمره العقلي والزمني.
١٣. تسمح للمعلم بمتابعة الطالب المتعلم من خلال تعليمات محددة ومواد داعمة وتخطيط منظم.
١٤. أن تكون شاملة ومحددة واضحة وتربوية ومنسجمة مع أهداف التعليم.
١٥. أن تكون مصدراً تعليمياً مناسباً يمكن الرجوع إليه.
١٦. أن تكون خالية من الإثارات السلبية على العملية التعليمية.
١٧. وجود دليل لتشغيل البرمجية وكيفية استخدامه.
١٨. وضوح تصميم الشاشات- بحيث يكون التصميم فعالاً ومشوقاً- بحيث يجذب المستخدم ويحثه على المتابعة لما يظهر أمامه على الشاشة.(كاستخدام الأصوات والرسومات ووضوح الخطوط وحروف الطباعة والألوان وخاصة لون الخلفية للشاشة).
١٩. الخطأ في اختيار البرمجية أو تشغيلها لا يتسبب في إنهاء البرنامج.
٢٠. توحيد قوائم الاختيار للبرنامج التعليمي.
٢١. إرشادات التشغيل في البرنامج (اختيارية).
٢٢. استخدام المعاني وقواعد اللغة الصحيحة وسلامة التعبير.
٢٣. احتواء دليل الاستخدام على مرجع سريع الاستعمال.
٢٤. يجب أن لا يتطلب تشغيل البرنامج (إطفاء الجهاز) ثم إعادة تشغيله.
٢٥. تشجع على المتابعة والاستمرار من خلال الرسائل والأصوات التي يصدرها البرنامج.
٢٦. سهولة التنقل بين مقاطع البرمجية المختلفة.
٢٧. التنوع في طرق عرض المادة أو التمارين إن وجدت.
٢٨. تحقق الأهداف التربوية المرجوة منها.

٢٩. مرتبطة بالمواضيع والمناهج الدراسية المناسبة لمستوى المتعلم.
٣٠. تتيح للمعلم التحكم في مستوى الصعوبة لمادة البرمجية.
٣١. القابلية في تغيير محتويات التمارين والتدريبات المتعلقة في موضوع البرمجية.
٣٢. لا تعتمد على مساعدة المعلم طول فترة تنفيذ البرنامج.
٣٣. توفير دليل للمعلم يوضح أساليب الاستخدام وطرائقه.

تقييم الأنماط المختلفة للبرمجيات:

يعتقد بعض المهتمين بالحاسوب التعليمي أن عملية تقييم البرمجيات تختلف باختلاف نمط البرمجية المستخدم والمشار إليه في طوالبه على سبيل المثال، وطورة أربعة نماذج خاصة بأربعة أنماط: التدريب والممارسة، التدريس الخصوصي Tutorial، المحاكاة إضافة إلى نماذج البرمجيات التطبيقية Tool Application كبرنامج معالج النصوص. ولكن آخرين مثل لوكارد وابرامز وماني (Lockard, Abrams, and Many, ١٩٩٧) يفضلون نماذج شاملة تنطبق على أنماط البرمجيات. مثل هذه النماذج تتحاشى التكرارات الموجودة في النماذج المختلفة .

ما المعايير الأساسية التي ينبغي مراعاتها في تصميم الشاشة للبرمجية التعليمية الجيدة؟

أثبتت الدراسات أن تصميم الشاشة الجيدة (طريقة عرض المادة على الشاشة) يسهل تفاعل المتعلم مع المادة العلمية ويزيد من دافعيته واستمراره في التعلم. لذلك يجب مراعاة الآتي في تصميم شاشات البرمجيات التعليمية:

١- عدم عرض كمية كبيرة من المعلومات في شاشة واحدة.
٢- استخدام الألوان والرسومات في البرمجية إذا كانت تزيد من فاعلية التعلم مع عدم المبالغة حتى لا تؤدي إلى تشتت انتباه المتعلم.
٣- توفير أساليب جذب الانتباه إذا كانت ضرورية مثل الرسوم والرسوم الكاريكاتيرية والصوت والرسوم المتحركة.

٤- ترك مسافات كافية في الكتابة بين السطور تسهيلاً للقراءة والملاحظة.

٥- توفر حروفاً كبيرة وصغيرة في عرض المادة كلما أمكن ذلك.

٦- تجنب دورات الشاشة السريع (الانتقال من شاشة إلى أخرى) في أثناء عرض المادة العلمية والأمثلة والتدريبات، وذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين من حيث سرعة القراءة والفهم والاستجابة. استخدام الحروف الداكنة والشاشة (الخلفية) الفاتحة أو العكس قد يكون أكثر راحة للعين.

أولاً: استراتيجيات التعلم والتعليم بمساعدة الحاسوب:

هناك عدة أنماط أو فروع للبرمجيات المستخدمة في التعليم بمساعدة الحاسوب، وقد تشتمل البرمجية التعليمية على أكثر من نمط أو فرع حتى تكون برمجية تعليمية متكاملة، ويعتمد ذلك على الهدف من البرمجية ونوع المادة العلمية وطبيعة المتعلم، فمثلاً: برمجية نمط التعليم الشامل أو الشرح والالقاء قد تحتوي على نمط التدريب والممارسة أو المران وذلك بعد عرض أو شرح المادة العلمية التي من أجلها صممت هذه البرمجية. وكذلك برمجيات المحاكاة أو المواقف التي قد يتعرض لها المتعلم في الموقف الفعلي وطريقة حلها.

ونشير فيما يلي إلى أهم الاستراتيجيات:

١- التدريب والممارسة **Drill & Practice**.

تسمى كذلك برمجيات المرات وفيها يطرح الحاسوب سؤالاً معيناً ويقوم بتقييم الإجابة التي أدلى بها الطالب على السؤال. وهذا النوع من البرمجيات يعد أسهل أنواع البرمجيات المستخدمة وسيلة مساعدة في التعليم، من حيث إعداد المادة التعليمية والبرمجة، وكذلك أكثرها شيوعاً أو انتشاراً.

٢- المحاكاة أو التقليد **Simulation**.

يجب في أنشطة المحاكاة أو التقليد أن يكون التدريب والخامات قريبة أو مشابهة للموقف الفعلي قدر الإمكان. وأن تقدم برمجيات الحاسوب نماذج مماثلة للمواقف الحقيقية في الحياة، مثل برمجيات محاكاة الطيران (Flight Simulation) التي

تستخدم في تدريب الطيارين والملاحين الجويين، وبرمجيات تعليم قيادة السيارات وبرمجيات التسلية وبرمجيات المحاكاة التي يستخدمها رجال الأعمال في التخطيط الاقتصادي، وتؤدي دوراً هاماً في التنبؤ بالمواقف المستقبلية في الاقتصاد العالمي، وبرمجيات محاكاة أو تقليد الأشياء التاريخية التي اندثرت. ويتميز هذا النوع من البرمجيات التعليمية أنه يتيح الفرصة للمتعلم أن يتدرب دون مخاطرة أو تكاليف عالية، بالإضافة إلى التغلب على البعد الزماني والمكاني والحجم.

٣- **نمط التعليم الشامل أو الشرح والإلقاء Tutorial**

تسعى كذلك برمجيات التدريس الخصوصي وفيها يقوم الحاسوب بعرض الأهداف والمادة التعليمية الجديدة وبعض الأمثلة التوضيحية والتدريبات للطالب مع متابعة تقدمه في هذه المادة، كما يقوم الحاسوب بدور المعلم الخصوصي في تدريس المصطلحات والمهارات للطالب حسب سرعة تعلمه للمادة. ومن الأمثلة على ذلك- استراتيجيات لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات إلى مجموعة فعالة من الإجراءات التعليمية، وقد تشمل هذه الإجراءات استخدام استراتيجيات لأهداف مهاراتية مفصلة وعادة تعطي نتائج إيجابية.

٤- **الألعاب التعليمية Instructional Games**

وتوصف على أنها مواقف (إستراتيجيات) أو ألعاب منطقية، وفي هذه المواقف يقوم الحاسوب بتوفير الدعم والاقتراحات للطالب خلال محاولته الوصول إلى مواقف أو استراتيجية معينة.

وهي نمط شائع من البرمجيات، يقدم للمتعلم قمة المتعة والإثارة في التعلم من خلال ألعاب تعليمية يمكن للمتعلم أن ينافس فيها متعلماً آخر، كما يمكن له أن ينافس جهاز الحاسوب.

وتبدأ عملية التعلم بالحاسوب بتحميل المادة العلمية المراد تعلمها من البرمجيات السابقة في ذاكرة الحاسوب، فتبدأ عملية عرض لتلك المادة التعليمية على شاشة الحاسوب في شكل صفحات أو إطارات، حيث يستهل العرض مقدمة لمحتويات

البرمجية وقائمة خيارات يختار من بينها المتعلم الجزء المراد تعلمه في الموضوع، ثم يسير المتعلم تباعاً في تعلم الموضوع جزءاً تلو الآخر، ووفقاً لتعليمات التعلم التي تحددها البرمجية.

٥- حل المشكلات Problem Solving

تستخدم برمجيات الحاسوب في تنمية مهارات حل المشكلات واستخدامها في مواقف أخرى (انتقال أثر التعلم). حيث يساعد الكمبيوتر المدعم بالوسائط المتعددة على حل المشكلات. يضع التربويون ثلاثة أبعاد لحل المشكلات بمساعدة الحاسوب:

أولاً: مهارات التفكير العالي.

وتتمثل هذه المهارات بالمقارنة، والتحليل، والتركيب أو التقويم وهذه المهارات تنميها الحاسبات المدعمة بالوسائط المتعددة، حيث إنها توفر فرصاً وأوساطاً كثيرة تختص بالمقارنة والتحليل والتركيب والتقويم، ونذكر منها مثلاً برامج مثل بوربويت (PowerPoint) وهيبر ستيديو (Hyper studio) وبرمير (Premiere)، والمحاكاة...الخ.

البعد الثاني: التسلسل (Sequences)

حيث طورت طرق عديدة لتزويد العقل بمواد مساعدة خلال التعرض لحل المشكلات، حيث زود الكمبيوتر المدعم بالوسائط بمرجع ثابت من الملفات مثل (Wizard)، وهي عبارة عن مساعدات ترشد وتوجه المستخدم في أثناء مواجهة المشكلات، حيث تأخذ بيد المتعلم إلى التطور شيئاً فشيئاً حتى يتم حل ما يواجهه.

البعد الثالث: النظرة الموسعة (Perspective)

إن أحد أهم الطرق لحل المشكلات هو تغيير النظرة بطرق نوعية حيث إن الوسائط المتعددة، وبما تمتلكه من إمكانيات كبيرة في جهاز الحاسوب من حركة، وصور، وصوت ...الخ، تجعل النظرة إلى الأمور أكثر شمولية وعمقاً، وتمكن المدرس والطالب امتلاك معانٍ من مواجهة الأنماط التعليمية المختلفة للمتعلمين.

٦- برمجيات الاستقصاء **Inquiry**

وتوفر هذه البرمجيات للمتعلم معلومات على شكل قاعدة بيانات يرجع غليها عند الحاجة، كقاموس الكلمات والمعاني أو قاموس التعريف بالمصطلحات فإذا أراد المتعلم معرفة معنى كلمة محددة أدخل الكلمة على الحاسوب فيظهر معناها.

٧- لغة الحوار **Dialogue Language**

يطلق أحياناً لغة الحوار التعليمي Instructional Dialogue ويعد هذا الفرع أو النمط من أحدث الفروع في هذا المجال وأكثرها تطوراً من الفروع الأخرى المستخدمة وسيلة مساعدة في التعلم. وفي هذا النوع من البرمجيات يحدث تفاعل Interaction بين المتعلم والحاسوب بوساطة التحاور باستخدام اللغة الطبيعية؛ أي أن الطالب بإمكانه طرح الأسئلة أو الإجابة المتعلقة بالموضوع بلغة طبيعية كذلك الحاسوب، بالإضافة إلى استغلال وحدات الإدخال والإخراج التقليدية المتوافرة في الحاسوب مثل لوحة المفاتيح والشاشة.

وهذا النوع من البرمجيات في مرحلة التجريب يعتمد أساساً على الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence الذي ما زال في مرحلة التجريب أيضاً. بالإضافة إلى برامج الذكاء الاصطناعي، قد تحتاج برمجيات لغة الحوار إلى مترجم Compiler يمكن الحاسوب من فهم اللغة الطبيعية.

وفي الفروع الخمسة السابقة التي تسبق لغة الحوار والتي تستخدم فيها الحاسوب وسيلة مساعدة في التعليم يتم تقييم إجابة المتعلم (كل إجابة على حده) وإخطاره إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة، وتوفير الإجابة الصحيحة له بعد عدة محاولات. أما في هذا الفرع أو النمط المتطور (لغة الحوار) فيقوم الحاسوب (البرمجية) بالتقييم بناء على أخطاء الطالب السابقة، ويحدد موقع المشكلة أو المشكلات التي تواجه الطالب في تعلم هذه المادة التعليمية (التشخيص)، وتوفير العلاج اللازم لهذه المشكلة أو المشكلات. لذلك سمي هذا النوع من البرمجيات باسم التعليم بمساعدة الحاسبات الذكية Intelligent Computer Assisted Instruction (ICA) ويكتب أو

يبرمج هذا النوع من البرمجيات بوساطة استخدام لغات البرمجة مثل لغة ليسب Lisp ولغة برولوج.

ثانياً: استراتيجية التعليم المدار بالحاسوب (CMI)

بعض أنواع التعليم القائم على الحاسوب (CMI) يتضمن هذا النوع من التعليم الذي يعتمد على الحاسوب في إدارة التعليم، وأهم الوظائف التي يقوم بها (CMI) هي:

١. اختيار المادة التعليمية والامتحان (test) لكل طالب.

٢. تقديم النصائح للطلاب.

٣. مراقبة نوعية التعليم (Quality of Instruction).

٤. تقديم الدعم اللازم للأبحاث التربوية.

٥. يسمح للطلاب بالتسجيل للمساقات.

٦. يقدم معلومات عن التطور اليومي للطالب.

٧. يستطيع الطالب من خلال (CMI) الاطلاع على الأداء الذي يقوم به يومياً.

٨. يقدم ملخصاً عن أداء المعلم الإنسان (Human Instructor).

٧. يساعد في تقييم طرق التدريس التي يستخدمها المدرس.

٨. يساعد المدرس في تقديم للدروس باستخدام تقنيات مختلفة.

نتائج الدراسات المتعلقة بالحاسوب التعليمي

أولاً- في مجال التحصيل:

توصلت غالبية الدراسات إلى أن طريقة CAI يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة ولجميع الأعمار، وفي مختلف المناهج مقارنة مع الطريقة التقليدية.

ثانياً- سرعة التعلم

أثبتت الدراسات أن استخدام CAI يزيد من سرعة التعلم مقارنة مع الطريقة التقليدية، وقدرت بعض الأبحاث معدل الزيادة ب ٤٠٪.

ثالثاً- بقاء أثر التعلم

أشارت الدراسات لبقاء أثر التعلم عند استخدام CAI عند تطبيق الاختبارات البعدية وبصورة أفضل من إتباع الطريقة التقليدية.

رابعاً- الاتجاهات.

لوحظ أن استخدام CAI يؤدي إلى تطوير اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب ونحو التعلم لدى الطلبة مقارنة مع إتباع الطريقة التقليدية.

- مركز الضبط Locus of control أشارت بعض الأبحاث إلى أن CAI يؤدي إلى زيادة حضور الطلبة سواء كان الحضور ذهنياً بالانتباه الجيد للموقف الصفي أو بتقليل نسبة الغياب عند الطلبة.
- الدافعية ووقت انجاز المهمات: استخدام CAI يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم ويقلل من الوقت اللازم لإنجاز المهمات مقارنة مع الطريقة التقليدية.
- فاعلية CAI عند اختلاف أفراد الدراسة:

عند مقارنة أثر CAI على الطلبة الصغار مع أثره على الكبار وجد أنه أفضل للطلبة الصغار، وأن أثره يقل تدريجياً من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية وما بعدها.

- لوحظ انه أكثر فاعلية للطلبة متدني التحصيل مقارنة مع مرتفعي التحصيل، ويعلل ذلك إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية والتعزيز وإلى عزلتهم التي تتيح زيادة الفرصة من التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو هلال، أحمد (١٩٩٣). المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- مرعي، توفيق؛ نشواني، عبدالحميد (١٩٨٥). أنماط التعليم.
- الكلوب، بشير عبدالرحيم (١٩٨٧). استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعليم.
- إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، جانيس أركارو، ترجمة د. سهير بسيوني ٢٠٠١. أركارو، جانيس (٢٠٠١). إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة سهير بسيوني.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٨). التعلم والتعليم الصفي.
- نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٣). التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق.
- الشيخ، عمر حسن (١٩٩٨). التعليم والتعلم، الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى.
- التعليم والتعلم، الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى، ترجمة د.عمر حسن الشيخ ١٩٩٨.
- الحياري، عبد الكريم؛ باكير، أمية؛ تركي، أسمهان؛ مناصرة، يوسف وشاهين، يوسف (١٩٩٤). لغتنا العربية: الجزء الثاني، الصف الثالث الأساسي. عمان- الأردن. مؤسسة التأليف: مجمع اللغة العربية الأردني. ص٤٧-٤٨.
- الخطيب، جمال (١٩٩٥). تعديل السلوك الإنساني: الطبعة الثالثة. عمان- الأردن مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزيود، نادر فهمي(١٩٩٣). التعلم والتعليم الصفي، عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- المناعي، عبدا لله (١٩٩٥). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية، حولية كلية التربية- جامعة قطر، العدد١٢، ص٤٣١- ٤٧٤.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة؛ أبو جاسر، ماجد (٢٠٠٠). تصميم التدريس.
- مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد (٢٠٠٠). تفريد التعليم.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.
- مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد (١٩٨٥). سيكولوجية اللعب.
- حمدان، محمد زياد (١٩٩٨). طرق منهجية للتدريس الحديث، أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية.
- طوالبة، ٢٠٠٠، قياس مدى ممارسة معلمي الحاسوب لمحافظة اربد لمبادئ التدريس الفعال، مجلة جامعة دمشق، م١٦، ع٣.
- طوالبة، محمد، (٢٠٠٠)، ورقة بحثية، يرجع إليها للتوثيق.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في التنفيذ التدريس.
- د. يوسف قطامي. د. نايفة قطامي. ١٩٩٨نماذج التدريس الصفي.
- د. نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٠. نماذج تربوية معاصرة.

المراجع الأجنبية:

- Campbell., B.(١٩٩٥). Strategies for Literacy Learning. Chicago: Saint Xavier Univ.
- Criswell, Eleanor L (١٩٨٩). The Design of Computer- Based Instruction, New York: Macmillan Publishing Company, ١٩٨٩.
- Davie, I., K. (١٩٨١). Instructional Techniques. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Dean, J. (١٩٨٣). Organizing Learning in the Primary School Classroom. London: Croom Helm Teaching.
- Derry, S. J. (١٩٨٩). Putting Learning Strategies to Work. Educational Leadership, ٤٦, ٤-٦.
- Eggen, P. (١٩٧٩). Strategies for Teachers: Information Processing Models in the Classroom. Englewood Cliffs.
- http:/www.angelfire.com/ia/ibrahima/tdrsfal.html
- http:/www.khayma.com/almandg/sfuf١٠.htm
- http:/www.users.shabaka.net/~yahijazi/learningstratigies.htm
- Lovitt, T., C. (١٩٩٥). Tactics for Teaching. (Sec. Ed.). Columbus: Ohio. Englewood Cliffs.
- Mastropieri, M., A. & Scruggs, T.,E. (١٩٩٤). Effective Instruction for Special Education. (Second Ed). Austin, Texas: Pro-Ed Inc.
- Meltzer, L. (١٩٩٦). Strategies learning in children with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities. ١٠B: ١٨١.
- Merrill, M.D.(١٩٨٦). Comonent Design Theory: Instructional Design for Course Ware Authoring. Working Paper.

- Merrill, M.D.(١٩٩٤). Instructional Design Theory. Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs.
- Penny Packer, ... (١٩٧٨) The Computer as a Management Tool in Systems of Personalized Instruction, Journal of Personalized Instruction, No. ٣, PP. ١٤٧-١٥٠.
- Snow, R.S.(١٩٨٠). Aptitude, Leaner Control, and Adaptive Instruction Educational Psychologist, ١٥(٣). ١٥١-١٥٨.
- Vallecorsa, A. L., Ledford, R. R., & Parnell, G. G. (١٩٩١). Strategies for teaching composition skill to students wit learning disabilities. Teaching exceptional Children, ٢٣(٢), ٥٢-٥٥.
- Wakefield, Jhon F. (١٩٩٨) Educational psychology learning to be A problem solver Boston: Houghton.

الفصل الثاني

استراتيجيات تطوير مهارات - الانتباه

-الإدراك - الترميز - الاسترجاع

- معالجة المعلومات

- الانتباه Attention
- الإدراك Perception
- الترميز Encoding
- الاسترجاع Reterival
- معالجة المعلومات Information Processing

الانتباه *Attention*

عملية الانتباه واحدة من أهم العمليات المعرفية التي تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التي يعش فيها، ويعد الانتباه شرطاً أساسياً للتعلم والنجاح داخل غرفة الصف، ويمكن المساهمة في تحسين مستوى الانتباه لدى الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية تقلل من حدوث ضعف الانتباه، ورسم خطط علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة. ويمكن تعريف الانتباه على أنه: النظر والإصغاء والتركيز إلى مثير معين لفترة زمنية تسمى مدة الانتباه، وهي الفترة التي يستطيع فيها الفرد التركيز على موضوع معين.

وقد أثار وليام جيمس في بداية هذا القرن موجة هائلة من الاهتمام حول موضوع الانتباه، وفي ذلك الوقت لم يكن التجريب في علم النفس قد بلغ المكانة التي بلغها الآن. وبقيت أفكار هذا الرجل حتى الخمسينيات حين أحياها برودبنت ببحوثه وتأويلاته.

ويتضمن الانتباه عمليتين هما:

(١) التركيز الاختياري على مثيرات معينة.

(٢) تنقية المعلومات الأخرى التي نستقبلها.

وللانتباه ثلاث ميزات هامة هي:

أولاً: أنه يحسن المعالجة العقلية؛ لأن تركيز الانتباه في مهمة معينة يساعد على تقديم أحسن ما يستطيع الإنسان فيها.

ثانياً: أنه يستترف الجهد، فتركيز الانتباه لفترة طويلة يترك الإنسان تعباً لا يستطيع الاستمرار بتركيز الجهد إلا بصعوبة.

ثالثاً: أن الانتباه يتصف بالمحدودية، فعندما يركز الإنسان انتباهه لمثير معين، فإنه يهمل المثيرات الأخرى المحيطة.

أنواع الانتباه:

يقسم الانتباه إلى أنواع رئيسة هي:

أ- الانتباه التلقائي: وهو الانتباه لمثير مرغوب ممتع يتماشى مع رغباتنا واهتماماتنا، كمتابعة مباراة في كرة القدم أو مشاهدة الأطفال لأفلام الكرتون وغيرها.

ب- الانتباه القسري: وفيه يفرض المثير نفسه علينا عنوة، دون إرادة منا كالانتباه لصوت الرعد، أو صوت انفجار، أو ضوء البرق.

ج- الانتباه الإرادي: ويحدث عندما يبذل الفرد جهداً لتركيز وعيه في المثير، كأن يستمع الطالب إلى محاضرة جافة في مبحث لا يميل إليه. وهذا النوع من الانتباه هو محور موضوعنا؛ لأنه الأكثر ارتباطاً بعملية التعلم والتعليم.

ويقسم الانتباه الإداري في التعلم إلى نوعين: الانتباه الصفي والانتباه في أثناء التعلم الذاتي.

أ- الانتباه الصفي: هو الوضع الذي يتجه فيه انتباه الطالب إلى النشاط الصفي المستهدف وإهماله للمثيرات الأخرى غير المستهدفة كأصوات السيارات في الخارج أو الصور على الجدران وغيرها.

ب- الانتباه في أثناء التعلم الذاتي: وهو تركيز الانتباه على موضوع التعلم إذا كان مطالعة أو حل مسائل رياضية أو حفظ قصيدة أو غيرها، وعدم الالتفات للمثيرات الأخرى الموجودة في البيئة، أو الغرق في أحلام اليقظة.

توزيع الانتباه:

هل يستطيع الفرد الانتباه لأكثر من مثير في نفس الوقت؟

أجريت دراسات متعددة على ما إذا كان بإمكان الفرد الانتباه إلى أكثر من منبه في الوقت نفسه. فقد كان يوضع فوق أذني الفرد سماعتين، ترسل كل منهما رسالة مختلفة عن الأخرى في الوقت نفسه، وكان يطلب من الفرد أن يردد الكلمة التي يسمعها من الأذن اليمنى مثلاً، ثم يجري سؤاله فيما بعد حول المعلومات التي كانت تعطي له بالأذن اليسرى

فوجد أن الفرد لا يعطي إلاّ القليل من المعلومات. وكانت كميتها تتفاوت حسب نمط الرسالة وصعوبتها، فإذا كانت المعلومات صعبة كان من غير الممكن استدعاؤها بشكل أفضل. وقد وجد أن ذكر بعض الكلمات على الأذن اليسرى ضمن السياق مثل كلمة حريق أو اسم الشخص فإنه يتم الانتباه إليها.

لهذا وجد أنه عندما تتشابه مهمتان بشكل كبير وتحدثان سوية، يضطر الفرد إلى الانتباه لواحدة، وإهمال الأخرى، أو أن ينتبه إليهما تباعاً.

علاقة الانتباه بالتحصيل:

يتطلب النجاح الدراسي أن ينتقي الطالب من بين المثيرات المتعددة الموجودة في غرفة الصف تلك المثيرات ذات العلاقة بالتحصيل، وأن يهمل المثيرات غير الملائمة، فيفترض مثلاً أن يستمع الطالب لصوت المدرس، ويهمل أصوات السيارات في الخارج أو صوت الطلبة الذين يشوشون، ويفترض أن يرى الكلمات المكتوبة على السبورة أو على صفحة الكتاب، وليس ألوان ملابس المعلم أو الصور على الحائط.

وتسمى المثيرات البارزة في موقف معين والتي تكون موضع الانتباه بالشكل، في حين تسمى المثيرات الأخرى التي توجد في الوقت نفسه دون أن تكون موضع انتباه مباشر بالخلفية.

إن الطالب الذي يعاني من صعوبات الانتباه لا يستطيع أن يحتفظ بصوت المدرس شكلاً، ويبقي الأصوات الأخرى خلفه. ويؤدي ذلك إلى تعطيل في التعلم وفرص النجاح الدراسي للطلب.

إن النجاح يتطلب المثابرة والتركيز على مهمة معينة حتى الانتهاء منها، ويؤدي ضعف الانتباه إلى انتقال الفرد من مهمة لأخرى دون إنجاز.

العوامل المؤثرة في الانتباه:

أولاً: العوامل الخارجية: وهي عوامل تتعلق بطبيعة المثير وهي:

أ- الشدة: فالصوت القوي والضوء الساطع والرائحة النفاذة والضغط الشديد أكثر جذباً للانتباه.

ب- الجدة: فالمثيرات الجديدة بالنسبة للفرد تلفت انتباهه مثل دخول ضيف لغرفة الصف أو إدخال وسيلة تعليمية لأول مرة.

ج- تغير المثير: فتغير نغمة صوت المدرس وتغير ملابسه المعتادة وتغير طريقة شرحه وتغير وسائله التعليمية كلها تثير انتباه الطلبة.

د- الحركة: فالمثير المتحرك أكثر جذباً للانتباه من المثير الثابت، فالنيزك والشهب أكثر جذباً للانتباه من النجوم، والفلم السينمائي أكثر جذباً للانتباه من الصور الثابتة.

هـ- انتظام المثير: فالمثير الذي يقوم بسرعة متغايرة (لتجنب التكيف معه) تكون فرصته في جذب الانتباه أفضل من المثير الذي يقوم بسرعة منتظمة.

و- الألوان: فهناك ألوان معينة جاذبيتها للانتباه أبرز من غيرها، فمثلاً الأطفال والراشدون يولون انتباهاً أكثر للأشكال التي تجمع بين اللونين الأحمر والأبيض من تلك التي تقوم على الأبيض والأسود.

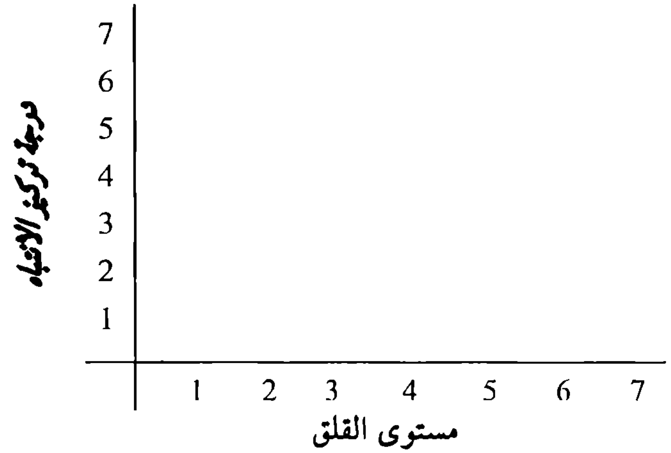
ثانياً: العوامل الداخلية، وهي العوامل المرتبطة بالفرد ذاته ومنها:

أ- الاهتمام: إن الموضوعات التي يهتم بها الطالب تجذب انتباهه أكثر من الموضوعات غير الهامة إليه، فالمغلف الملقى في سلة المهملات قد يجذب انتباه هواة الطوابع.

ب- الحاجات: فالموضوعات التي تتصل بحاجات غير مشبعة لدى الفرد تجذب انتباهه فالجائع يلفت انتباهه أي ذكر أو إشارة للطعام.

ج- التعب: فالفرد المرهق جسمياً أو عقلياً يكون عرضة للتشتت.

د- مستوى الإثارة: إن وجود مستوى متوسط من القلق لدى الطالب يزيد من دافعيته وتركيزه وانتباهه إلى مستوى معين، ثم تؤدي زيادة القلق إلى نقصان الانتباه.



هـ- خـصال الشخـصية: فالأطفال الذين يميزون بخصال الانبساطيين يكونون أكثر تعرضاً لتبدد انتباههم وتشتته خلال الفترات الطويلة من النشاط؛ مما يقتضي درجة عالية من الانتباه.

أسباب ضعف الانتباه الصفي:

أولاً: الأسباب ذات العلاقة بالمناخ الصفي:

يمكـن أن يكـون المناخ الصفي غير مناسب مما يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب بسبب أسـلوب الـتدريس أو الافـتقار إلى الوسـائل التعليمـية أو كثـرة المشتتات، كما أن جو القلق والتوتـر داخـل غـرفة الـصف يمكن أن يؤدي إلى ضعف الانتباه، والمناخ الصفي القائم على التقبل والمتضمن إتاحة فرص النجاح للطلبة، والمتسم بالثبات والموضوعية يقلل من احتمالية تشتت الانتباه، كما أن العوامل الفيزيقية مثل درجات الحرارة المرتفعة أو المنخفضة والرطوبة والإضاءة الصاخبة وغيرها تزيد من تشتت الانتباه.

ثانياً: الأسباب ذات العلاقة بالطالب:

١- قد ينتج تشتت الانتباه عوامل عضوية كوجود خلل في الإدراك أو النضج العصبي.

٢- قد ينتج ضعف الانتباه عن عوامل نفسية كالقلق وعدم الشعور بالأمان.

٣- يزداد تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي الضبط الخارجي؛ لأنهم بحاجة دائمة للتوجيهات الخارجية والتعليمات.

٤- أحلام اليقظة، حيث تقلل من تركيز الانتباه على المثيرات الخارجية الملائمة ويركز عوضاً عنها على المثيرات الداخلية المتمثلة بأحلام اليقظة.

٥- قد يكون التشتت في الانتباه ناجم عن تعزيز خاطئ، فقد يكرر الطالب سلوك التشتت إذا رأى أن هذا السلك يجلب انتباه المعلم له.

٦- قد يحدث التشتت في الانتباه بسبب النمذجة. وهي تقليد نموذج مشتت الانتباه، كأن يتعلم الطفل عدم المواظبة على مهمة لفترة مناسبة؛ لأنه يرى والده يفعل ذلك.

الوقاية من ضعف الانتباه:

يمكن وقاية الطلبة من تشتت الانتباه باستخدام:

١- زيادة فرص النجاح والشعور بالكفاءة: وذلك بتكليف الطالب بأعمال ذات صعوبة متوسطة تقع ضمن إمكانياته؛ لأن النجاح يزيد من فرص الدافعية والمثابرة.

٢- تعليم الانتباه: وذلك بإعطاء الطالب مهمات يحبها مثل الألعاب والألغاز أو القصص، وتشجيعه على القيام بالمهمة المطلوبة وتعزيزه.

٣- تجنب تعزيز الطالب عندما يتشتت انتباهه سواء إيجابياً بالانتباه إليه أو سلبياً بتخليصه من الواجبات وإعفاءه منها.

قياس مستوى الانتباه في الصف:

١. قياس الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب منشغلاً بمهمات مناسبة في الصف مثل: الكتابة، تركيز النظر إلى المعلم والكتاب.

٢. تسجيل عدد المرات التي يقوم فيها الطالب بسلوك يدل عل عدم الانتباه خلال الحصة مثل عدد مرات الخروج من المقعد، التحدث مع الطلبة، مظاهر شرود الذهن.

٣. تقدير نسبة ما أنجزه الطالب من مهمة معينة إلى حجم العمل المطلوب مثل ما أنجزه الطالب من سؤال حساب.

تطوير الانتباه:

يتركز برنامج تطوير الانتباه على البيئة الصفية والطالب ويشمل:

أ. تحسين البيئة الصفية.

ب. إعطاء مهمات واضحة محددة والتنويع في طرائق التدريس.

ج. تدريبات واستراتيجيات تعتمد على نماذج من النظريات الأساسية في علم النفس.

(أ) تحسين البيئة الصفية:

لا بد من تقليل المشتتات في البيئة الصفية كأصوات السيارات، وإبعاد ملاعب الطلبة عن الغرف الصفية، وإزالة لوحات الحائط التي لا لزوم لها، ودهن أي كتابة عشوائية على الجدران، وتنظيف اللوح من الكتابة قبل بدء الحصة وغيرها.

(ب) إعطاء مهمات واضحة محددة والتنويع في طرائق التدريس:

وذلك بإعطاء الطلبة مهمات طبيعية محددة مع تعليمات واضحة حول ما هو مطلوب، وكذلك التنويع والتغيير في شدة صوت المدرس عند الموضوع المهم وتغيير مكان جلوسه أو الوقوف من الجلوس عند الملاحظة الهامة، وكذلك التنويع في الوسائل التعليمية كاستخدام جهاز عرض الشفافيات (البروجيكتر)، وجهاز تكبير السلايدات، وعرض الأفلام التعليمية والرسومات، وتغيير نمط التدريس بتغيير أسلوب العرض والمناقشة وتوجيه الأسئلة ومناقشتها والتعليق عليها، كما يمكن إثارة الانتباه من خلال استخدام الألوان، وتغيير الصوت، الحركة، الحداثة للأشياء.

(ج) تدريبات واستراتيجيات وفق نماذج النظريات النفسية:

أولاً: التدريب وفق السلوكية:

تعزيز إطالة فترة الانتباه: وتتم المعززات المادية والمعنوية المرغوبة لدى الطالب عندما يكـون منتـبهاً، وتجنب تعزيز الطالب وهو مشتت، ومنها تجنب مناداة الطالب المشتت باسمه أو الإشـارة إليه، لأن هذا السلوك على الأغلب معزز لدى الطلبة، كذلك يجب تجنب إخراج الطالـب من الصف أو إعفائه من آداء عمل معين؛ لأن هذه الإجراءات تعد معززات سلبية. لهـذا على المعلم الاهتمام بالطالب وهو منتبه وإهماله وهو مشتت، كما يمكن استخدام نظام الـنقاط في التعزيـز بـشكل علـني، حيث يسجل المعلم عدد النقاط لكل فترة زمنية يوجد بها الطالـب منتـبهاً أو ينجـز بهـا آداء مهمة معينة، وهذه النقاط يجب أن تكون قابلة للاستبدال بمعـززات مـرغوبة للطالـب حـسب نظـام، لا يـتم الاتفاق عليه بين المعلم والطالب ضعيف الانتباه.

ويمكن استخدام التعزيز بطرق مختلفة منها:

* التنافس في الانتباه بين مجموعتين أو أكثر:

وفيها يتم تقسيم الصف إلى مجموعتين وتسجيل حالات عدم الانتباه التي تصدر عن أي فـرد مـن المجمـوعة بوضـع إشـارة (*) أمـام اسـم المجموعة على لوحة مثبتة أمام الصف وتعطـي كـل المجموعة التي تحصل على إشارات أقل على معزز مرغوب، كإطالة فترة اللعب في حصة الرياضة أو غيرها.

ثانياً: التدريب وفق نظرية الجشطالت:

وفـيها يـتم توضـيح مفهـوم الـشكل والأرضـية للطلـبة، وإعطـاء الطلـبة مهـارات وتدريـبات تحـتاج مـنهم التـنقل بـين الـشكل والأرضـية، كـأن توضـع لـوحة أمـام اللوحة ومحتوياتها.

وهناك بعض الرسومات التي تداخل فيها الشكل والأرضية، كصورة الفتاة والعجوز ويطلـب مـن الطالـب معرفة الشكلين في الصورة. كذلك يمكن التدريب باستخدام مسجلين

على إحداهما مادة تعليمية، وعلى الأخرى موضوع ثقافي وعلى الطالب أن يتابع المادة التعليمية ويلخصها، ويمكن استخدام الفروق بين الصورتين أو استخراج الكلمة الشاذة.

ثالثاً: التدريب وفق النظرية الاجتماعية (باندورا):

وفيها يتم تدريب الطلبة في مجموعات على أخذ أدوار المتحدث والمصغي والملاحظ، فيقوم المتحدث بطرح الموضوعات، والمصغي بالتلخيص وطرح الأسئلة، والملاحظ بمتابعة مدى الحفاظ على الموضوع والخروج عنه، فيتحدث المتحدث لمدة دقيقتين عن الأشياء التي يحبها والتي لا يحبها في المدرسة مثلاً.

رابعاً: التدريب وفق النظرية المعرفية وتشمل عدة إجراءات منها:

* الضبط الذاتي للانتباه:

وفيها يطلب من الطالب أن يتخيل نفسه في موقف معين، ثم تخيل موقف ثانٍ، ثم العودة للموقف الأول وهكذا؛ كأن يتخيل الطالب نفسه في البيت على مائدة الطعام، ويتخيل تفاصيل الموقف أفراد أسرته، نوع الطعام، الأحاديث، وعلى الطالب أن يحتفظ بصور هذا الموقف في مخيلته لمدة (٣٠) ثانية مثلاً، ثم ينقل مخيلته إلى غرفة الصف، ويتخيل أحد المدرسين يتحدث في موضوع دراسي، ويركز على تفاصيل الموقف من صورة وحركة، وأن يحتفظ بالتمثيل لمدة (٣٠) ثانية، ثم يرجع للموقف وهكذا.

أي ضبط ذاتي ←——— قراءة مسموعة ←——— تخيل

الإدراك *Perception*

يعـد الإدراك الوسيلة التي يتكيف بها الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها، وبدون الإحساس لا يمكن أن ندرك العالم المحيط بنا حيث يتم ترجمة هذه الإحساسات التي تصل عن طريق الحواس المختلفة إلى معانٍ معينة، تجعل الإنسان يستجيب نحوها بطريقة معينة، ويسلك سـلوكاً معيناً يتفق وهذه المعاني. فالإحساس: عملية استقبال للمنبهات التي تقع على إحدى الحواس.

والإدراك: هـو تـرجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة مـن نبـضات عـصبية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ، أي أن الإدراك هو تأويل لهذه الإحساسات وإعطائها معنى.

خواص العملية الإدراكية:

١. عملـية تتوسـط العمليـات الحـسية والـسلوك، وهذا أنها عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها بالاستجابات الصادرة عن الفرد.

إحساس ←———— إدراك ←———— سلوك

٢. عملية استخدام للإحساسات الصادرة عن المنبه والخبرة الماضية وتكامل بينهما، وهذا يجعـل الإدراك عملـية فـريدة، فهـي تتأثـر إضـافة للمحيط الفيزيائي بذكريات الفرد ودوافعه وانفعالاته في تلك اللحظة.

٣. عملـية ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال، إذ يكفي ظهور جزء من جسم الأسد لمعرفته.

تفسير عملية الإدراك:

اخـتلف العلمـاء في تفـسيرهم لـلإدراك اخـتلاف تـوجهاتهم النظـرية ومـن هـذه النظريات:

١) نظريات الجشتالت: وشعار هذه النظرية أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وهم بذلك عارضوا وجهة النظر البنائية التي كانت ترى أن الحادث النفسي يتكون من خبرات حسية منفصلة، أما الجشتالت فيرون أن الدماغ يقوم بعمله بشكل كلي وفق قوانين إدراكية تنظيمية وراثية. فشراب الليمون مثلاً يتكون من مجموعة مذاقات لإحساسات منفصلة بالمرارة والحلاوة والحموضة والرطوبة والبرودة، وهو أمر يرفضه الجشتالتيون ويرون أن شراب الليمون يقدم خبرة مباشرة وإدراكاً فورياً لمذاق متكامل لا مجال فيه لأي إحساس منفصل بالمذاقات الفرعية.

٢) النظرية المعرفية: وتؤكد دور المعرفة والخبرة في بناء الإدراكات، فنحن نبني إدراكات بإضافة أجزاء من المعلومات الناتجة من الخبرة السابقة إلى الإحساسات الصادرة عن المنبه، فأسس التنظيم الإدراكي تكمن في عملية اختبار وتحليل وإضافة المعلومات من المخزون الذاكري لا في قوانين فطرية كامنة كم يقول الجشتالتيون.

وتُشبه عملياتنا الإدراكية بعمل عالم الأحياء الذي يحاول إعادة بناء هيكل الديناصور الذي لم يسبق لأحد أن يراه أو يرى صورته. فهو يكون من خلال معلوماته صورة عن هذا الحيوان، ثم يحاول وضع كتلة من المستحثات العظيمة التي عثر عليها في الحفريات، حيث يختار من هذه المستحثات الأجزاء المناسبة للهيكل الذي يبنيه حسب تصوره له، ولا يهتم بما لا يناسب هذا التصور منها، ويقوم بعد ذلك بصناعة عظام بلاستيكية لتكملة الأجزاء الناقصة. وبهذه الطريقة يدرك الإنسان من وجهة النظر المعرفية البيئة من حوله معتمداً على الذاكرة والسياق، فالجزء الأغلب من إدراكاتنا يتضمن استنتاجات نضيفها إلى المعلومات التي تستقلها حواسنا.

٣) النظرية الجبسونية Gibson: وتنتسب إلى جبسون الذي طرح في الخمسينيات من القرن العشرين وجهة نظره المتمثلة في المثيرات التي تصدر عن الأشياء، تصل إلى الحواس بنظام متكامل لا يحتاج معه الإنسان إلى أية مساعدة على الإطلاق؛ لتكوين الإدراك فنحن ندرك العلاقات الطبيعية والمعتادة بين المحيط والإدراكات التي تكونها للأشياء فيه، وهي علاقات بسيطة ومباشرة ومحددة، بمعنى أن الأشياء نفسها تؤدي

إلى إدراك صادق لها دون الحاجة إلى قوانين الجشتالت أو ذاكرة المعرفيين وسياقهم فالطيار يستخدم المعلومات عن الأرض تحته لتحديد موقعه بدقة في الجو، فهو لا يستعين إلا بالإحساسات البصرية أو السمعية من برج المراقبة، دون أن يضفي إليها شيئاً من خبرته ومعارفه. وهذه الوجهة ربما تكون تعبيراً عن وجهة نظر الرجل العادي للإدراك.

٤) النظرية الحسابية Computational: والتي ترى بأن تعقد الحسابات التي تتم في الجهاز العصبي يمكن أن تحول المنبهات الحسية الخام إلى تمثيل للمنبهات، حيث تجمع خلال هذه الحسابات المعلومات التي تصدر عن الأطراف والحواف والزوايا والأسطح بسرعة، لتوجد إدراكاً لشيء أو خبرة ذات معنى، ويستند هذا التوجه جزئياً إلى أبحاث فيزيولوجيا الأعصاب التي تشبه عمل الحاسوب.

مصادر الإدراكات:

(١) حسية.

(٢) تعبيرية/ ألفاظ وكلمات.

(٣) ذاتية.

العوامل المؤثرة في الإدراك (داخلية وخارجية):

١ - العوامل الخارجية:

وتنبعث هذه المؤثرات من خواص المنبهات نفسها، وقد أثار الجشتالتيون الاهتمام بهذا النوع من المؤثرات وأكدوا أهميتها في عملية الإدراك، وأهم هذا المؤثرات:

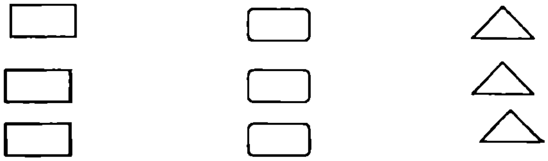
١- الشكل والأرضية: في أي صورة يوجد جزء بارز أكثر من غيره وأكثر تجانساً وأكثر انتشاراً يعرف بالشكل أو الصورة Figure، وتعرف الأجزاء المحيطة بها والتي تقع في هامشها بالخلفية Background: فالصورة أكثر انغلاقاً وأكثر انتظاماً وأكثر معنى وتجسد شكلاً مألوفا، وتساعد الحواف على إبراز الصورة، وعندما تعجز الحواف عن

فصل الصورة عن الأرضية وإبرازها، تختل العلاقة بينهما وتتداخلان معاً، ويصعب التمييز بين الصورة والأرضية.

٢- التجميع: يرى فيرتيمر الجشتالتي أننا نرى مجموعات من الصور على خلفية واحدة وأن هذا التجميع يحدث وفق المبادئ الأساسية الآتية:

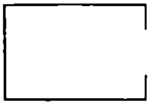
أ. التجاوز: فالأشياء التي تظهر قريبة من بعضها مكانياً تميل لأن تدرك كمجموعة، وقد تكون المقارنة زمانية كأصوات الموسيقى.

ب. التشابه: فالأشياء المتشابهة تترع على أن تدرك كمجموعة واحدة أكثر من غير المتشابهة.

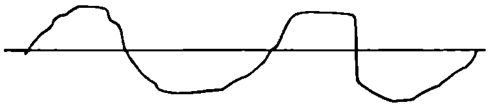


ج. التشارك في الاتجاه: فالعناصر التي تتحرك نحو اتجاه مشترك يختلف عن اتجاه غيرها تدرك كمجموعة. فالراقصون يتحركون باتجاه واحد معاً.

د. الإغلاق: ويقصد به الميل إلى ملء الفراغات في المعلومات، فالفرد يكمل من عنده الجزء الناقص فيما يألفه.

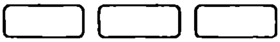


هـ. الاستمرارية: وهي الميل إلى إدراك الموقف كوحدة من المنبهات المنتظمة والمستمرة أكثر من كونه مجموعة غير منتظمة أو متقطعة من المنبهات.



فهـذا الـشكل يـدرك على أنه خط متعرج لا على أنه أجزاء منفصلة تقع فوق الخط المستقيم وأسفله.

و. الاشـتراك في المجال: وهذا العامل افترضه بالمر Palmer عام ١٩٩٢، وقال إن العناصر التي تقع ضمن حدود مجال معين تميل إلى أن تدرك معاً.



٢ - العوامل الداخلية:

إن الإنـسان لا يبقـى علـى حال واحدة من حيث المزاج والخبرة والحاجات والوعي والـتوقعات، وهـذه الـتغيرات التي تصيب الفرد تؤثر على طبيعة إدراكه للأشياء، حتى يمكن القـول إنـنا نـدرك مـا نـود أن ندركـه، فالحالة العامة التي يكون عليها الفرد توجد لديه هيئة إدراكـية (أي حالـة عقلـية مـسبقة تـوجه إدراكـنا للأشـياء، وهـي حالـة تساعد على صفاء الإدراكات ووضوحها وسلامتها، أو قد تكون سبباً لسوء الإدراك أو تشوهه).

أما العوامل الداخلية المؤثرة على إدراك الفرد:

أ. الخبرة: فالإنسان يدرك ما اعتاد رؤيته أو سماعه أكثر من إدراكه للأشياء الجديدة التي ليس للإنسان ألفة بها.

ب. المـزاج: يختلف إدراكـنا باخـتلاف الحالـة المـزاجية التي نكون عليها، فالفرد في حالة الغضب تختلف مدركاته عن حالة الرضا.

ج. الـتوقعات: فالفـرد يـترع إلى إدراك مـا يـتوقع حدوثـه، فالشخص الذي يتوقع قدوم صـديق، يعـتقد أن أي صـوت لـسيارة تـوقفت أو انخفـضت سرعتها دليل على أنها سيارة صديقة.

د. الحاجـات: سـواء كانـت حاجـات فسيولوجية أو نفسية، فهي تؤثر بشكل كبير على إدراكات الفرد، فالشخص الجائع يميل لإدراك الصور المبهمة على أنها طعام، وأطفال الفقراء يرسمون القطع النقدية بحجم أكبر مما يرسمه أبناء الأغنياء.

استراتيجيات تطوير الإدراك:

أولاً: استراتيجيات ثبات إدراك الأحجام والأشكال والألوان:

أ) ثبات إدراك الحجم: ويقصد به بقاء إدراك الفرد للحجم ثابتاً بغض النظر عن قربه أو بعده عن الفرد.

اختبر (Lewer) في دراسة شملت مجموعتين أثر التدريب على الإدراك لدى الأطفال في عمر(٩) سنوات. المجموعة الأولى تعرضت لرؤية أشكال غريبة(غير مألوفة) على بعد ١٠٠م. وطلب منهم تقدير حجمها مقارنة مع صور مماثلة لنفس الأشكال موجودة أمام الأطفال مباشرة الحجم نفسه، وفي موقف ثانٍ طلب من الأطفال تقدير الأحجام بدون نماذج تدريبية، أما المجموعة الثانية فلم تتعرض للموقف الأول وإنما طلب منهم فقط تقدير الأحجام بناء على مهاراتهم الذاتية. ووجد أن الأطفال الذين تلقوا تدريباً أولياً كان تقديرهم في الموقف الثاني أفضل وبفارق ذي دلالة إحصائية.

ولتطوير إستراتيجية ثبات إدراك الحجم يمكن عرض أشياء مختلفة على الطلاب من حيث الكثافة العملية ولها وزن واحد.

ب) ثبات إدراك الأشكال: ويعني محافظة الأشكال المألوفة على أن تدرك بالشكل الذي ألفناه بالرغم من تغير الصورة الساقطة على شبكة العين. فقد اختبر (Gonson & Gonson) في دراسة قارنا فيها بين أداء مجموعتين من الأطفال في عمر (١١) سنة. المجموعة الأولى تدربت على (٢٥) شكلاً دائرياً ومثلثاً ومربعاً ومتوازي مستطيلات وبيضوي. ثم أخضعت المجموعة الأولى والمجموعة الثانية التي لم تتلق أي تدريب لاختبار، فوجد أن المجموعة الأولى كان تقديرها للأشكال الـ(٢٥) التي وضعت على بعد مسافة ٤٠م. تحت إضاءة من ألوان مختلفة أفضل من المجموعة التي لم تتلق أي تدريب.

ج) ثبات الألوان: فرغم اختلاف اللون وشدته تبقى مدركاتنا للون المنظور ثابتة دون تغير. وقد اختبر (Gonson & Gonson) في الدراسة سابقة الذكر هذه الخاصية أيضاً، فظهر أن التدريب والألفة بالشيء تساعد في هذا الثبات.

ولتطوير ثبات الألوان يمكن استخدام استراتيجية الاندهاش أو الانبهار أو الحداثة: إذ يمكن عرض ورقة أمام الطلاب، عليها دائرة حمراء لعدة مرات وإخفائها، وعند عرض الورقة مرة أخرى لوحظ أن الطفل لم يظهر لها اهتماماً وهذا يعني أن الطفل قد ألف ذلك، وفي حالة عرض ورقة أخرى عليها مثلث باللون الأحمر اهتم الطفل بذلك، فإن اهتمامه يكون للشكل، وإذا عرضت ورقة عليها دائرة زرقاء تكون حالة اهتمام الطفل للون.

ثانياً: استراتيجيات تطوير إدراك الحركة:

أ) الحركة المستنتجة: وتتضمن وجود شيئين متجاورين (أو أكثر) ويكون أحدهما في حالة حركة، ففي هذه الحالة يحدث نوع من الخداع البصري فيشعر فيه الفرد أن الشيء الثابت هو المتحرك. ويمكن تفسير هذه الظاهرة بأن الشيء الأصغر والأكثر انتظاماً في الشكل والأشد وضوحاً يظهر كصورة، والآخر كخلفية، وتكون أخطاء الإدراكات إما فيزيائية أو نفسية.

وقد اختبر John & Morrow في دراسة أجرياها حول الفروق بين العاملين الأمريكان في سلاح الدفاع الجوي (مضاد طيران وصواريخ) ولدى العاملين في الخطوط الحديدية، فوجد أن العاملين في الدفاع الجوي أكثر قدرة على إدراك مثير محدد متحرك بين عدة مثيرات متحركة أخرى.

ب) الحركة المزدوجة: وتحدث هذه الحركة من توال سريع لشيئين أو أكثر. وهي نفسها ما يحدث في الرسوم المتحركة، حيث تعرض الصور على العين بسرعة(٢٤) صورة في الثانية، في حين إذا بلغت سرعة عرض الصور في الثانية أقل من(١٦) صورة فإن الجهاز البصري يدرك أن الصور مجزأة وثابتة، ولكنها تعرض بشكل متتال.

كذلك عندما يقع على الجلد ضغط خفيف ينتقل من نقطة إلى أخرى قريبة منها فإن الفرد يشعر بأن المثير متحرك.

ج) الحـركة الذاتية عندما تنظر إلى نقطة صغيرة ثابتة من الضوء في غرفة مظلمة تماماً، فإن الـضوء يـبدو لـنا متحـركاً إما ببطء شديد، أو بسرعة أكبر قليلاً، وإذا ركزنا النظر في هـذا الـضوء فإنـنا نـراه يتحـرك حـركات اهتـزازية غـير منتظمة، أو حركات واسعة سـريعة، وقـد تـصل زاويـة انـتقال الـضوء من موقعه الحقيقي على الموقع المدرك إلى زاويـة مقـدارها ٣٠درجـة، وتفسر هذه الظاهرة بأن نقطة الضوء تبدو متحركة لعدم وجـود خلفـية يقـرر على أساسها ثبات النقطة الضوئية. وقد وجد (Neuman) ان الطـيارين يـتم تدريـبهم علـى تحديـد موقـع الـضوء في الظـلام الـتام، كما وجد أن الطائـرات مـزودة بمصابيح تسلط على الضوء الذي يظهر أمامهم في الجو المظلم مثل أعمدة البث التلفزيوني لتحديد مكان الضوء بشكل صحيح، كما يتم تدريب البحارة على تحديد موقع المنارات والسفن في البحار.

ثالثاً: استراتيجيات تطوير إدراك المسافة والعمق:

تـشارك عـدة حـواس في إدراك الفـراغ وتحديد المسافات، ومواقع المثيرات، فبالنسبة لحاسة السمع يؤدي الفرق في شدة الصوت القادم من الإذن اليمنى أو اليسرى دوراً مهما في تحديـد مـصادر الـصوت، أمـا بالنسبة للبصر فيؤدي عامل الرؤيا بعين واحدة وبكلتا العينين دوراً هاماً في ذلك.

الترميز *Encoding*

يتم استقبال المعلومات من خلال الحواس، ثم يتم معالجة هذه المعلومات المكتسبة في الذاكرة قصيرة المدى، وأبرز عمليات المعالجة الترميز. ويمكن تعريف الترميز على أنه: وضع المعلومات في الذاكرة في سياق ذي معنى. حيث يتم ربط المعلومات الجديدة بتلك المفاهيم والأفكار الموجودة أصلاً في الذاكرة بطريقة تجعل المادة الجديدة أكثر قابلية للتذكر.

وتأخذ عملية الترميز أشكالا متعددة ومتنوعة للمثير تعتمد على الخاصية الأبرز مثل لون المثير، شكله، تكوينه، اسمه.

وتشير الدراسات إلى أن الكبار يميلون إلى استخدام نمط الترميز المتعدد بينما يميل الصغار إلى التركيز على بعد أو نمط واحد؛ لأن المعلومات المكتسبة والخبرات المحولة إلى الذاكرة طويلة المدى تكون ضئيلة نسبياً لدى الصغار.

أنواع الترميز:

١. بصري: يعتمد على الشكل والحجم واللون.
٢. صوتي: يعتمد على شدة الصوت ودرجة تردده.
٣. لفظي: يعتمد على تمثيل المعلومات من خلال كلمات.
٤. ذو معنى: يعتمد على إعطاء معنى للأشياء من خلال ربطها مع خبرة سابقة.

الاستراتيجيات المعرفية الهادفة إلى التطوير الترميز

(١) استراتيجية التركيز:

في هذه الإستراتيجية يقوم الفرد بالبحث عن جميع الخصائص والأبعاد المكونة للمفهوم أو المثير المراد ترميزه؛ أي يركز على أكثر من خاصية، فمثلاً عند عرض عدد من المثلثات المختلفة الشكل، وجد أن المفحوص يقارن بين جميع الخصائص (الخصائص المشتركة) التي تتوافر في المثلث، وتستخدم هذه الاستراتيجية عادة لدى الكبار، وعندما يتوافر للفرد وقت أطول للتعرض للمثير.

(٢) استراتيجية المسح:

هذه الاستراتيجية هي على العكس من الإستراتيجية الأولى، إذ يركز الفرد في هذه الاستراتيجية على خاصية واحدة تتعلق بالمفهوم (الخاصية الأبرز) مثل خاصية اللون. وعند الاسترجاع يعتمد على هذه الخاصية أي يأخذ معلماً بارزاً مثل الفيل(الخرطوم)، الجمل(السنام).

وتستخدم هذه الاستراتيجية عادة عند الصغار بشكل أكثر منه لدى الكبار، وعندما يعرض المثير لفترة قصيرة نسبياً.

(٣) استراتيجية التنظيم:

إذ يتم تنظيم المعلومات أو الفقرات مع بعضها بعضاً في وحدات مترابطة؛ مما يسهل تعلم المعرفة الجديدة وربطها بالقديمة، ومن الأمثلة على إستراتيجية التنظيم: التلخيص للمادة، إعادة الصياغة باللغة الخاصة.

(٤) مساعدات التذكر:

ومن الأمثلة عليها:

أ. وضع خطوط حمراء تحت الكلمات.

ب. الكلمات الرابطة: فعند حفظ كلمات محددة يتم بأخذ الحرف الأول من كل كلمة، وتكوين كلمة واحدة منها، مثل: حروف المضارعة مجموعة في كلمة (نأتي)، اليونسكو، توفل.

ج. الكلمات المفتاحية: مثل القاهرة عاصمة مصر(قمقم)، بغداد عاصمة العراق(بعبع).

د. أسلوب تحديد الموقع: وهي قائمة على التخيل، إذ يمكن أن تتخيل وضع قائمة من الأشياء يراد حفظها في موقع معروف لديك مثل: الخزانة، فوق الطاولة، تحت السرير.

هـ. السلسلة: أي ربط بالفقرة الثانية التي يراد حفظها والثانية بالثالثة، وهكذا في نظام متسلسل، وتصلح عادة في حفظ القصائد الشعرية والعبارات الأدبية.

و. التجميع: أي وضع المعلومات بطريقة ذات معنى يمكن للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لوقت أطول، فتوضع في تجمعات صغيرة، فمثلاً الرقم التالي (٣٥٤٨٦٠) يمكن خزنه كالتالي: ٦٠، ٤٨، ٣٥.

(٥) استراتيجية المعالجة المتسلسلة:

وتقوم هذه الإستراتيجية على ترميز حدث، ثم ترك الحدث الذي يليه، ثم تركيز الحدث الثالث وترك الرابع وهكذا.

(٦) استراتيجية المعالجة المتوازية:

وتقوم هذه الإستراتيجية على ترميز مثير من بين مجموعة مثيرات تحدث في الوقت نفسه، كأن تكون ثلاثة مثيرات فتأخذ أحدها وتهمل المثيرين الآخرين.

الاسترجاع *Reterival*

يشير مفهوم الاسترجاع إلى محاولة الفرد استحضار الخبرات الماضية في صورة معاني أو ألفاظ أو صور ذهنية.

والاسترجاع عبارة عن عملية تذكر للمعومات التي تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتتوقف هذه العملية على عدة عوامل منها:

١. طريقة عرض المادة المراد استرجاعها: فالمعلومات المنظمة والمصنفة يكون استرجاعها أسهل من المعلومات العشوائية.
٢. مستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة في الذاكرة: فكلما كان هذا المستوى أعمق كان الاسترجاع أسهل.
٣. طريقة الترميز: فالترميز السليم يؤدي إلى استرجاع سهل وسريع.

أنواع الاسترجاع:

١. استدعاء مقصود: إذ يتم استدعاء الخبرة المخزنة بصورها المختلفة سواء لفظية أو حسية، وتكون هذه الخبرة المستدعاة ناقصة أو محرفة عن الصورة التي تم بها اكتسابها.
٢. استرجاع تلقائي: أي استدعاء الفرد للخبرة بصورة تلقائية دون وجود مثير ظاهر أو ملحوظ.
٣. استرجاع استكمالي: وهنا يتم استرجاع الخبرة الماضية كاملة بسبب ظهور جزء من الخبرة أو ما يشير إليها، والهدف هو أن تستكمل الخبرة لدى من يقوم بعرضها، وفي عملية الاستكمال تكون حالة إشباع وخلاص من التوتر المعرفي.

العوامل المؤثرة في الاسترجاع:

١. التنظيم والتخزين والترميز.
٢. الهدف من الخزن والتذكر فكلما كان الهدف أقوى كان الدافع أقوى.

٣. الزمن الذي يستغرقه الخزن: والعلاقة عكسية بين الزمن المستغرق في الخزن والاسترجاع.
٤. الاستعمال: فكلما قل الاستعمال للمخزون الذاكري صعب استدعاؤه.
٥. أهمية الحاجة من المخزون: فكلما شعر الفرد بأهمية المخزون والحاجة إليه كان استدعاؤه أسهل.

الاستراتيجيات المعرفية الهادفة إلى تطوير الاسترجاع

١. استراتيجية العصف الذهني.
٢. استراتيجية السلسلة.
٣. استراتيجية البدائل المحتملة: إذ يتم وضع عدة بدائل محتملة لحل مشكلة ما ويتم مناقشة هذه البدائل لاختيار البديل، أو الحل المناسب.
٤. استراتيجية محادثة الذات.
٥. استراتيجية طرح الأسئلة.
٦. استراتيجية الإغناء المضاف أو المعرفة المضافة: إذ يتم إضافة معلومات للمعلومات الموجودة لدينا ويتم استرجاعها جميعها وهكذا وهذا له علاقة بمفهوم الاسترجاع الاستكمالي.

معالجة المعلومات *Information Processing*

إن علماء النفس المعاصر يتخذون منحى مختلفاً في دراسة الذاكرة البشرية، يتسق بشكل عام مع التصورات المعرفية للسلوك، ويدعى بمنحى معالجة المعلومات Processing (Approach Information)

وهذا المنحى معرفي يستند إلى أساس، وقد استفاد من علم الكمبيوتر.

لقد اثر هذا المنحى في العديد من مجالات علم النفس، وبخاصة في مجال علم النفس التعليمي، وحل بشكل أساسي محل المنحى الارتباطي الذي وجه بحوث الذاكرة البشرية منذ أوائل القرن العشرين.

على الرغم من العوامل العديدة التي تؤدي أدواراً متباينة في تطوير منحى معالجة المعلومات الآن، فإن أكثر هذه العوامل تأثيراً وأهمية هو التزايد السريع الذي طرأ على تقنية الكمبيوتر والحاسبات الالكترونية، لذلك بدأ بعض العلماء والباحثين بالنظر إلى الإنسان كنظام متطور جداً لمعالجة المعلومات.

يجب على أي نظام لمعالجة المعلومات أن يؤدي ثلاث مهام أساسية هي:

١. استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات (Input) وتحويلها أو ترجمتها بطريقة تمكن الجهاز من معالجتها في مراحل المعالجة التالية.
٢. الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل تمثيلات معينة.
٣. التعرف إلى هذه التمثيلات واستدعاءها واستخدامها في الوقت المناسب.

أي انه يجب على جهاز معالجة المعلومات أن يترجم المعلومات ويحتفظ بها ويستعيدها.

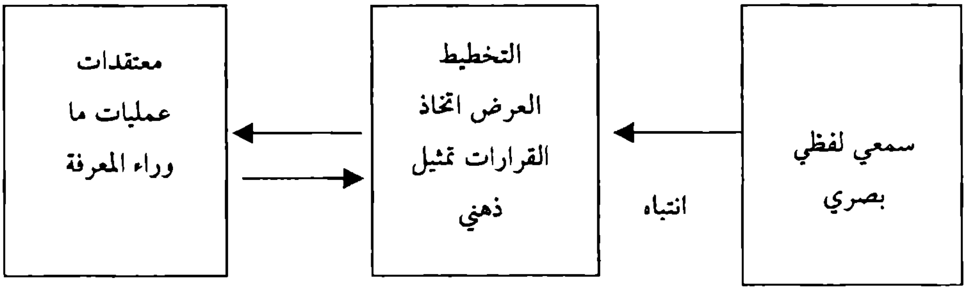
المفاهيم الأساسية في منحى معالجة المعلومات: *Basic Concepts in Information Processing Theory*:

١. الخزن Storage: هو اكتساب أو اقتناء المعلومة، وذلك بوضع المعلومات الجديدة وخزنها في الذاكرة.
٢. الترميز Encoding: تغير صيغة المعلومة الجديدة كما ستخزن في الذاكرة، فنحن لا نخزن المعلومة بالشكل الذي تعطى لنا فيه، بل إننا نغير المعلومة من شكل لآخر.
٣. الاسترجاع Ret rival: هو عملية تذكر المعلومات التي خزنت سابقاً في الذاكرة.
٤. المعالجة Processing: هي سلسلة الأفعال أو التغيرات بما في ذلك المعلومات التي تشكل التفكير البشري.

نموذج عمل ذاكرة الإنسان *A Model of Human Memory*:

تتكون الذاكرة البشرية من ثلاثة أجزاء هي:

١. ذاكرة حسية Sensory Register.
٢. ذاكرة عاملة قصيرة المدى Working (or Short- Term) Memory.
٣. ذاكرة طويلة المدى Long- Term Memory



١- ذاكرة حسية The Sensory:

هو جزء من الذاكرة يحمل المعلومات التي يستقبلها (التي تسمى Input) كما هي من غير ترميز (Unencoded)، حيث إن كل ما تسمعه أو تشاهد أو تحس به يخزن في

الذاكرة الحسية، والمعلومات التي في الذاكرة الحسية لا تبقى إلا فترة قصيرة، فالمعلومة البصرية تبقى أقل من ثانية، أمّا المعلومة السمعية تستمر من (٢-٣) ثوان.

الانتباه *Attention*:

يؤدي الانتباه دوراً هاماً في عملية نقل المعلومة من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة، حيث إن أي شيء في الذاكرة الحسية لا يوليه الشخص الاهتمام سوف يختفي من جهاز الذاكرة، بسبب محدودية قدرة الإنسان على الانتباه، تخزن فقط كمية قليلة جداً من المعلومات في الذاكرة الحسية لتحويلها إلى الذاكرة العاملة.

الانتباه في الصف الدراسي: *Attention in the Class Room*

من المهم أن ينتبه الطلاب إلى الأشياء التي نريد أن يتعلموها إلى حد ما، باستطاعتنا أن نعرف من الطلاب ينتبه في الصف من خلال سلوكياتهم الواضحة كالنظر إلى المعلم، أو إلى الكتاب وعلى العكس من ذلك، النظر إلى الشبابيك أو الحديث مع الآخرين، ولكن المظهر الخارجي قد يخدع أحياناً، فيمكنك النظر إلى المعلم من غير أن تكون سامعاً لما يقوله أو النظر إلى الكتاب دون أن تتعلم كلمة واحدة، الانتباه ليس فقط مظهر خارجي، بل أنه عملية ذهنية عقلية.

٢- **الذاكرة العاملة:**

كمية معينة من المعلومات المخزنة في الذاكرة الحسية تنقل، أو تحول إلى الذاكرة العاملة قصيرة المدى، وتعالج بطريقة تمكن من الاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول، أما المعلومات الأخرى فتتلاشى من جهاز الذاكرة، ولكن كيف يمكن أن نجعل الذاكرة قصيرة المدى تحتفظ بالمعلومات لفترة أطول.

قام الباحثون بتجربة للإجابة عن السؤال السابق (الهاتف والشخص) يتناول هذا المثال مهمة الاحتفاظ برقم هاتف معين، تمكن أحد الأفراد من الاتصال بصاحب هذا الرقم، يقوم الفرد في بداية هذه المهمة بالبحث عن الرقم المطلوب في دليل الهاتف ولدى اهتدائه إليه يقوم بالاحتفاظ به في الذاكرة الحسية، غير أن هذا يحتفظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة جداً، بحيث لا تسمح بإدارة العدد الأول من الرقم

المطلـوب، فمـاذا يفعل الفرد في مثل هذه الحالة، تشير الخبرة العادية إلى أن الاحتفاظ بالـرقم يـتطلب تـرديده فـترة اسـتخدامه، فـإذا تم الاتصال بالشخص المطلوب يزول الـرقم مـن الذاكـرة قـصيرة المـدى لعـدم ضرورة الرجوع إليه ثانية، أما إذا لم تنجح محاولـة الاتـصال، فيستطيع الفرد الاحتفاظ بالرقم لعدة ثوانٍ أو دقائق شريطة ترديده على نحو متكرر طيلة تلك الفترة.

نـستنتج من تلك التجربة أن الترديد يعد عاملا هاما للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لفترة أطول.

توحـي نـتائج هـذه الـتجارب أن طاقـة الذاكرة قصيرة على تخزين المعلومات المرمزة محـدودة وضـعيفة جـداً، إذا حـدث عامل الترديد حيث تضيع هذه المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة جداً.

لا تـشكل استراتيجية الترديد إلا جانباً واحداً من عملية معالجة المعلومات في مرحلة التخـزين قـصيرة المـدى، فقـد أشـارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الذاكرة قصيرة المـدى تـستطيع الاحـتفاظ بعدد معين من وحدات المعلومات المرمزة بغض النظر عن شـكل هـذه الوحدات أو نمطها؛ أي أن طاقة الذاكرة قصيرة المدى محدودة الوحدات الداخلـية إلـيها سواء كانت هذه الوحدات حروفاً أو مقاطع أو كلمات (Mulock) وقـد أفـادت أن في قدرة الذاكرة قصيرة المدى الاحتفاظ بعدد من وحدات المعلومات المرمزة يتراوح بين ٥و٩ وحدات.

هذه النتائج تعد أمراً هاماً بالنسبة للتعلم المدرسي، إذ يمكن زيادة طاقة الاحتفاظ طالما أن الاحـتفاظ يعتمد على عدد الوحدات الداخلة، وذلك من خلال تنظيم المعلومات في الوحدات متكاملة كتنظيم الحروف في كلمة والكلمات في جمل.

يتـضح ممـا سـبق أن اسـتراتجية معالجـة المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى تقوم على إدخـال المعلـومات المرمـزة على شكل وحدات منفصلة ومتكاملة، وعلى ترديد هذه الوحدات.

٣- الذاكرة طويلة المدى: Long- Term Memory (LTM):

هي الجزء الأخير من مكونات الذاكرة وجهازه، هذا الجهاز من الذاكرة يحمل المعلومات لفترة طويلة من الزمن، يوم، أسبوع، أو شهر أو حتى سنة أو طول العمل.

خصائص الذاكرة العاملة:

١. قصر المدة الزمنية للذاكرة العاملة، دقائق قليلة.
٢. محدودية عمل وقدرة الذاكرة العاملة وقدرتها.
٣. نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى.

خصائص الذاكرة طويلة المدى:

١. خاصية طول المدة.
٢. قدرة غير محدودة بشكل خاص.
٣. الارتباطات في الذاكرة طويلة المدى يتم تنظيمها وربطها مع بعضها بعضاً.

خزن المعلومات في: الذاكرة طويلة المدى:

ترمز وتخزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بعدة أشكال منها:

١. بشكل لفظي/ الكلمات.
٢. بشكل بصري/ صور.
٣. بشكل سمعي/ أصوات.

وتؤكد الأبحاث أن المعلومات التي تخزن بأكثر من طريقة (سمعي، بصري، لفظي)، فإن استدعاءها يكون أيسر وأسرع، لذلك فإننا يجب أن نقدم المعلومات لطلابنا بأشكال مختلفة من أجل مساعدتهم على التذكر.

الاستراتيجيات المستخدمة في معالجة المعلومات وخزنها في الذاكرة طويلة المدى:

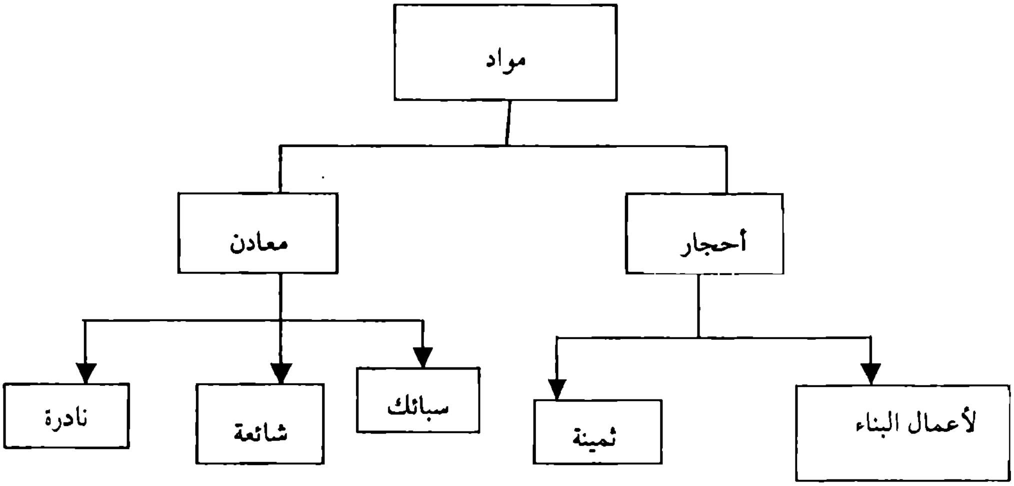
١- استراتيجية الترديد: وتعني ترديد شيء ما عدة مرات من أجل الاحتفاظ به لفترة محدودة في الذاكرة.

٢- استراتيجية التفصيلات: وتعني بالتوسع التدريجي للمعلومة القديمة، وهذا يؤدي إلى زيادة البناء المعرفي. والتوسع في المعلومات مثال جيد لعملية البناء في التعلم، حيث يربط الطلاب أجزاء من المعلومات الجديدة بأجزاء من المعلومات السابقة لإعطاء تعلم مجدٍ للمعلومات الجديدة، وهو ما يشبه استخدام النموذج الحلزوني لبرونز.
مثال: عندما نبدأ بقراءة مادة تاريخية جديدة، فإننا نتذكر أشياء نعرفها مسبقاً عن تلك الفترة الزمنية، وما توالي فيها من أحداث تساعد على ربط المادة التاريخية الجديدة بالمادة السابقة.

٣- إستراتيجية التنظيم: إيجاد روابط بين مختلف مواضيع المعلومات التي يحتاجها الفرد.
مثال:

القائمة العشوائية للكلمات

ذهب	نحاس	اردواز
بلاتين	نحاس اصفر	فضة
ألمنيوم	ياقوت أصفر	زمرد
حديد	برونز	رخام
ماس	رصاص	
صلب	ياقوت ازرق	
جرانيت	حجر	



٤- استراتيجية البيئة:

عند محاولة تذكر المعلومات فإن ذلك سيكون سهلاً إذا كانت البيئة مشابهة للبيئة الأصلية التي تم فيها التعلم. وقد تم اختيار ذلك في دراسة تجريبية حيث قدم الطلاب إلى اختبار في مادة، في غرفة معينة، غير التي درسوا فيها المادة، ووجدوا أن أداءاتهم على الاختبار (إذا كانت غرفة الاختبار تتحسن ومشابهة لغرفة الدراسة التي تم فيها التعلم، فالدراسة للامتحان في ظروف مشابهة له يمكن أن تحسن من النتيجة التي يحصل عليها الطلبة لما لها من أهمية مساعدة للتذكر).

٥- استراتيجية الموقع: (Loci Method)

وهي إحدى استراتيجيات الكلمات الرابطة Peg Word Method، وهذه الاستراتيجية تمثل ذاكرة بصرية للأشياء البسيطة، إذ نتخيل مكانا أكثر ألفة مثل غرفتك. ثم تأخذ فيها مواقع محددة مثل:

١. الطاولة خلف الباب الأمامي.
٢. الكرسي بجانب التدفئة.
٣. طاولة الطعام.
٤. الكرسي بجانب طاولة الطعام.

ثم تحفظ قائمة الأمكنة بالترتيب. هذه ستصبح روابط (Pegs) لكل مهمات الذاكرة المكانية أو الموقعية في المستقبل، فمثلاً عندما يكون لديك قائمة وتريد حفظها وتذكرها ببساطة، ضع كل فقرة من القائمة في واحدة من المواقع في الغرفة، وتصور كل فقرة تجلس في مكانها وفي اللحظة التي تريد فيها أن تتذكر الفقرات، فإن كل ما تقوم به هو أنك تتخيل أنك تسير في داخل البيت وترى ما هو على:

١. الطاولة خلف الباب الأمامي.
٢. الكرسي بجانب التدفئة.
٣. طاولة الطعام.
٤. الكرسي بجانب الطاولة.

٦- استراتيجية الكلمات الرابطة (Peg Word Method):

وتعني استخدام كلمة أو أكثر للربط بين مجموعة من الكلمات.

مثال: لحفظ أسماء العواصم العربية في آسيا وهي مثلا: بيروت- دمشق- عمان- بغداد فيربطها برابطة وهي كلمة (بدعب).

٧- استراتيجية السلسلة:

ومفهومها ربط الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يراد حفظها والفقرة الثانية بالثالثة والثالثة بالرابعة، وهكذا في نظام ربطي متسلسل وذلك باستخدام ربط مرئي.

مثال: إذا أردت أن تذهب إلى البنك، مكتب البريد، البقالة، فإنه يمكن أن تتخيل أن الفلوس الموجودة في جيبك، تلك التي سوف توضع في البنك ثم تتخيل أن الفلوس قد عبئت في مغلفات رسائل ثم أخيراً تتخيل أن هذه الرسائل في عربة بقالة، أي في كل وحدة تتخيل صورة بصرية تقود إلى الأخرى.

وهناك أسلوب آخر من أساليب السلسلة الذي يتضمن أن تدمج كل الفقرات التي تريد حفظها في قصة ذات نغم، إذا أردت أن تعلم الطفل باستخدام قصة منغومة من مثل.

مثال: المسمار عند النجار، والمسمار عند الحداد.

٨- استراتيجية الكلمة المفتاحية: وهي من استراتيجيات السلسلة

مثال:

أ- إذا أردت أن تربط أسماء البلاد بأسماء العواصم.

قاهرة- مصر	يستخدم كلمة مفتاحيه قمقم
بغداد- عراق	يستخدم كلمة مفتاحيه بعبع

ب- أسماء رؤساء الجمهوريات وربطها ببلادهم.

جاك شيراك- فرنسا	يستخدم كلمات مفتاحيه جفجف
توني بلير- بريطانيا	يستخدم كلمات مفتاحيه تبتب

ج- أسماء المخترعين بمخترعاتهم.

توماس أديسون/ كهرباء	تستخدم كلمة مفتاحيه تكتك
جراها بل/ التلفون	تستخدم كلمة مفتاحيه جتجت

٩- استراتيجية التجميع:

وهي وسيلة من وسائل استخدام التذكر، وتتضمن في معناها أن وحدة المعلومات توضع بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول، حيث إن الذاكرة قصيرة المدى تعاني من احتفاظ في عدد المعلومات وتذكرها الأسهل أن توضع في تجميعات لتصغير حجمها.

مثال: لخزن رقم في الذاكرة قصيرة المدى كالرقم ٣٥٤٨٦٠ فإنه يمكن أن توضع كالتالي: ٦٠، ٤٨، ٣٥ وحدتين وحدتين وحدتين.أو ٨٦٠، ٣٥٤ ثلاث وحدات، ثلاث وحدات.

١٠- استراتيجية التعلم ذو معنى: أي ربط المادة التعليمية بالبنى المعرفية.

أسباب النسيان:

١. الفشل في الاسترجاع Failure to return.

٢. الخطأ في البناء Reconstruction error.

٣. التداخل Interference .

٤. التلف Decay.

٥. الفشل في التخزين Failure to store.

٦. يتعلق بالترميز والتنظيم بالترميز والتنظيم.

التطبيقات التربوية لمنحى معالجة المعلومات:

١. التعلم المبني على المعنى يدوم.

٢. التعليم المبني على أهمية عرض المفاهيم الأساسية لكل درس في بدايته على أساس أن هذه المفاهيم يتم تذكرها بشكل أكبر من المفاهيم الفرعية التي قد تأتي في أثناء الدرس.

٣. التدريب الموزع أكثر فاعلية من التدريب المكثف.

٤. الاعتماد على التكرار اللفظي للمادة المتعلمة.

٥. الاهتمام بنقل اثر التدريب في التعلم.

٦. الاهتمام بالتداخل قد ينتج من وجود مثيرات تشوش التعلم الجديد.

٧. إجراء تنظيم للمعلومات التي قد يتم تعلمها بطرق تساعد الطلبة على عمل كتل من أجل الاستيعاب.

٨. الاهتمام بتنظيم المعلومات بشكل يساعد على التذكر.

٩. تنظيم شرح المادة التعليمية بشكل تطرح فيه أسئلة في بداية الدرس، وخلال الدرس، وفي نهاية الدرس، بحيث تهدف هذه الأسئلة بالإضافة إلى تناول أهداف الدرس، مراجعة المعلومات ذات العلاقة من جهة، وإعادة تنظيم المعلومات لكل متكامل ذي معنى لدى الطلاب من جهة أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

- تشيلد، دينس. علم النفس والمعلم. ترجمة: عبد الحكيم السيد ورفاقه. ١٩٨٣. هولت، سوندر ليمتدن لندن.
- صالح، قاسم حسين.١٩٩٨. سيكولوجية إدراك اللون والشكل. منشورات وزارة الثقافة، العراق، سلسلة دراسات.
- منسي، محمود عبد الحليم. ١٩٩١. علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الوقفي، راضي. ١٩٩٨. مقدمة في علم النفس. دار الفكر، عمان.
- تشيلد، دينيس. ١٩٨٣. علم النفس والمعلم. ترجمة: عبد الحكيم السيد وآخرون. هولت سوندر ليمتد، لندن.
- جيمس، وليام. ١٩٨٠. أحاديث للمعلمين والمتعلمين في علم النفس، ترجمة: محمد علي العريان، نورتون، نيويورك، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة.
- عدس، عبد الرحمن. ١٩٩٩. علم النفس التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عيد، محمد عبد العزيز. ١٩٧٥. في علم النفس التربوي. دار البحوث العلمية، الكويت.
- قطامي، يوسف. ١٩٩٨. سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، يوسف. ٢٠٠٠. تصميم التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، يوسف. ٢٠٠٠. سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- محمـود، إبـراهيم وجـيه. ١٩٧٩. التعلـيم: أسـسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعارف، القاهرة.
- مزروع، طاهر. ١٩٨٧. علم النفس للمعلم والمربي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ميللـر، جون. ١٩٩٥. الطب التربوي. ترجمة: إبراهيم الشافعي. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Gazzaniga. M.S The Split Brain in Man, PP. 29-34, in Hald. R, and Richards, W., ed., Perception: Mechanisms and Models, 1982.
- John & Morrow. The mental Attentions and Image. American Psychology Chologist. 1993.
- Klinger, E. 1982. On the Self Management of Mood, Affect, and Attention in: Karoly, P. and Kanfer, F. (Eds) self Management and Behavior Change, Pergamon Press.
- Lower. J. Sensations and Brain Processes. Philosophical Review, 68. 141-158, 1989.
- Mill man, H. L., Schaefer, C.E., & Cohen J. J. 1980. Therapies for School Behavior Problems, Jessey – Bass Inc Publishers, californina, V. S. A.
- Milner, P. Physiological Psychology, Rinehart and Winston. Inc. 1979.
- Neuman V. Cognition and reality: Principles and Implication of Cognitive Psychology. San Francisco Freeman. 1975.
- Ruggles, T. R. and Leblanc, J. M. 1982. Behavior Analysis Procedures in Classroom Teaching in Alan Bellack, Michel Hersen, and Alan Kazd in (Eds) International Handbook of Behavior Medification and Therapy, Plenum Press.
- Schaefer, C. E. and Mill man, H. L. 1981. How to Help children with common problems, Litton Educational Publishing, Inc.

- Shunk, Dole. 1991. Learning Theories: An Educational Respective. Macmillan Pup. CO, Ny.
- Stevens, A., & Gouge, P. Distortions in Judged Spatial Relation. Cognitive Psychology, 1988.

الفصل الثالث

استراتيجية التعلم عن بعد

- تمهيد
- مفهوم التعلم عن بعد
- مجالات التعلم عن بعد
- مميزات التعلم عن بعد

تمهيد

من أهم ميزات القرن العشرين، والحادي والعشرين أيضاً، اثنتان:

١- الطلب المتزايد على مقاعد التعلم في المراحل التعليمية المختلفة، من الأساسية وحتى الدراسات العليا.

٢- الانفجار المعرفي والتقني وتطورهما بشكل متسارع، ليشمل جميع نواحي الحياة دون استثناء، وأخص بالذكر قطاع الاتصال، بحيث أصبح العالم قرية صغيرة.

نتيجة لذلك، أصبح حجم الطلب على مقاعد التعلم أكثر بكثير من قدرات المجتمعات الاقتصادية (توفر المباني، وأعضاء الهيئات التدريسية والإدارية وغيرها).

إذن نحن أمام مطلبين: طلب متزايد على مقاعد الدراسة وحاجة ماسة إلى مواكبة التطورات المتسارعة في العلوم والتقنيات، وهذان فرضا على مجتمع القرن الحادي والعشرين، والقرن السابق له، البحث عن أنظمة تعليم مساندة للأنظمة التقليدية تكون قادرة على:

- تعليم أعداد هائلة من طالبي المقاعد الدراسية.
- كلفة أقل من الأنظمة التقليدية.
- قدرة أعلى لمواكبة التطورات العلمية والتقنية.

فظهر ما يعرف (بالتعليم المفتوح)، الذي يخاطب جماهير الناس من خلال الإذاعة والتلفزيون وشبكات المعلومات الحديثة، والمدارة بالحاسوب.

مفهوم التعلم عن بعد: *Distance Learning*

هو أحد أساليب التعلم الذاتي التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم حديثاً، وهو في أصله تعلماً فردياً، لكنه أدى إلى تعزيز نظام التعلم المفتوح Open Learning نظام التعليم المستمر Long Life Learning.

ويعرف التعلم عن بعد بأنه "موقف تعليمي تعلمي تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوفرة- كالمطبوعات وشبكات الهواتف والتلكس وأنظمة التلفاز والحاسوب الإلكتروني وغيرها من أجهزة الاتصال التي تفصل بين المعلم والمتعلم، بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك".

ويختلف نظام التعلم والتعلم عن بعد عن التعليم النظامي المعتاد في منحيين: الأول يتمثل في عدم المواجهة المباشرة بين المعلم والمتعلم خلال عمليتي التعلم والتعلم، كما هو الحال في التعلم النظامي بالمدارس والجامعات. أما المنحى الثاني فيتمثل في بعد المسافة بين المعلم أو مصدر التعلم والمتعلم، فالمعلم والمتعلم لا يجمعهما مكان واحد وتوقيت محدد كما هو الحال في التعليم المدرسي والجامعي النظامي.

مجالات التعليم والتعلم عن بعد:

يمكن لأساليب التعليم والتعلم عن بعد أن تسهم بدور فعال في مجالات تعليمية عديدة أهمها:

١- برامج محو الأمية وتعلم الكبار:

قد لا يجد الأفراد الأميون وقتاً لتعلمهم بسبب العمل أو الخجل من الانتظام في الدراسة والجلوس مجلس الطلاب خصوصاً من هم في سن متقدمة. الحل في مثل هذه الحالات هو التعليم والتعلم عن بعد من خلال شراء كتب تعليم القراءة والكتابة أو من خلال متابعة برنامج إذاعي أو تلفزيوني لمحو الأمية، أو من خلال الاستماع للأشرطة صوتية مسجل عليها برامج لتعلم الكبار أو مشاهدة أشرطة فيديو مسجل عليها برامج تعليمة محددة.

٢- التعلم الجامعي:

قد تضطر الظروف كثيراً من الأفراد لعدم إكمال تعليمهم الجامعي بسبب العمل للإنفاق على الأسرة أو بسبب عدم المقدرة المالية أو بسبب العجز أو المرض ...الخ وفي جميع الحالات قد يفقد هؤلاء الأفراد الأمل في استكمال دراستهم الجامعية،

ولكن عن بعد يحل المشكلة ويعيد لهؤلاء الأفراد الأمل في استكمال دراستهم الجامعية من خلال ما يعرف بالجامعة المفتوحة Open University تلك الجامعة التي تعد برامج تعليمية في تخصصات محددة، يمكن للأفراد الراغبين من خلال اجتيازهم لتلك البرامج والاختبارات الخاصة بها للحصول على الشهادة الجامعية في تلك التخصصات، وغالباً ما تكون برامج الجامعة المفتوحة مكتوبة ومسموعة ومرئية.

ويوفر التعليم الجامعي المفتوح للمتعلم الحرية في اختيار الموضوع والمكان والموعد المناسب للدراسة وقد دلت الإحصاءات على أن هذا النوع من التعليم أدى إلى تخفيض كلفة الدراسة ومواجهة المنافسة على الأماكن الشاغرة بالجامعات، وذلك لأن سعته غير محددة وغير مرتبطة بالمكان والزمان وعدد القوى العاملة.

٣- التدريب في أثناء الخدمة:

يمثل التدريب في أثناء الخدمة In-service Training مجالاً مهماً من المجالات التي يقوم فيها التعليم والتعلم عن بعد بدور فعال، ولسنا في حاجة لنؤكد أهمية تدريب الخريجين والجديد، فالعلم يأتي كل يوم بجديد، والتكنولوجيا تقدم لنا كل لحظة الجديد والجديد، وما هو جديد اليوم يصبح قديماً في الغد، وما من سبيل للمهنيين في تطوير أنفسهم إلا بالتدريب المستمر في أثناء الخدمة، فالمعلم والطبيب والمهندس والحرفي والفني وغيرهم لن يطوروا أنفسهم إلا من خلال برامج تدريب في أثناء الخدمة والتعليم والتعلم عن بعد يتيح ذلك لهم من خلال البرامج المكتوبة والمسموعة والمرئية.

جوانب قصور شبكة الإنترنت وسلبياتها

- غياب السرية والخصوصية، حيث يمكن لأي فرد مشترك الإطلاع على رسائل المستخدم ما لم يعتمد على طرق خاصة لتشفير تلك الرسائل.
- انتشار البرامج الخلاعية التي يروجها الاباحيون لتدمير النشء.

- إمكانية غرس برامج فيروسات مدمرة تتناقل في نطاق واسع عبر الشبكات، فتدمر الكثير من الحاسبات.
- إمكانية استخدم الشبكة في التجسس والاستخبارات العسكرية.
- إمكانية استخدام الشبكة في تيسير ترويج المخدرات من خلال شفرات خاصة للعصابات العاملة في هذا المجال.

ونذكر من المؤسسات التعليمية التي اكتسبت شهرة عالمية ما يأتي:

١- الجامعة البريطانية المفتوحة.
٢- الاتحاد السوفيتي (سابقاً) ويعد سباقاً غيره في هذا المجال.
٣- برنامج معهد التربية التابع لليونسكو واليونروا لتأهيل المعلمين في المدارس الفلسطينية.
٤- جامعة القدس المفتوحة.

ونظام التعليم عن بعد لا يختلف كثيراً عن النظام المدرسي التقليدي من حيث المضمون وأهداف التربية، أما وجوه الاختلاف عنه فهي ناتجة عن (بعد) المتعلم عن مركز التعلم.

مميزات التعلم عن بعد

أ- استعمال وسائل الاتصال الجماهيري (الإذاعة، التلفزيون، شبكات المعلومات) إضافة إلى وسائل الاتصال التقليدية (الكتاب، النشرات، المحاضرات).
ب- اتباع نظام المؤسسة التعليمية البعيدة عن طالب العلم.
ج- طريقة تقويم أداء المتعلمين ومتابعة تحصيله.

إن طريقة التعلم المفتوح إذا اقتصرت على إيصال المعلومات عن طريق المواد المكتوبة أو الإذاعة أو التلفاز، فإن ذلك يؤدي إلى ملل الطالب؛ لأنه لن يلتقي بزملاء له، ولا بمشرف يناقشه في مدى تقدمه، وفي بعض القضايا.

إن نظام التعليم المفتوح أصبح ضرورة للأسباب التي أوضحتها في بداية هذا الموضوع وأضيف إليها:-

١- أصبح مهماً بالنسبة للاقتصاديين؛ لأنه يستخدم أساليب الإنتاج الجماعي ويوفر على الدولة والمجتمع معاً مبالغ طائلة، إضافة إلى أنه يوفر التعليم لجميع فئات المجتمع العاملة وغير العاملة.

٢- لا يفصل التعليم المفتوح بين (الناجحين) (الراسبين) في مراحل تعليم معينة، كما هو الحال بالنسبة لنظام التعلم المفتوح.

وبذلك فإن التعليم المفتوح يوفر أفضل الفرص لكل فرد في المجتمع حسب قدراته وطاقاته، وفي جميع سنوات عمره.

إن النظام التقليدي يقوم على العناية (بالناجحين) فقط، ويهمل ما يسمى (بالفاشلين) وهذا النظام متخلف، لأنه يحتقر الإنسان، ويهمل الفروق الفردية، ويعتمد في تقييمه للإنسان على جانب واحد: هو النجاح في الثانوية العامة مثلاً، أو في مرحلة دراسية، وفي هذا إهدار للطاقة البشرية.

فكل إنسان له مجالات وطاقات إبداعية حسب قدرته، ولهذا فإن التعليم المفتوح لا يهمل العناية بكل أفراد المجتمع وعلى مر الزمان.

وأخيراً فإن المطلوب بالنسبة للعالم العربي ألا يقتصر التعليم المفتوح على المراحل الجامعية فقط، إضافة إلى التوسع في هذا النوع من التعليم.

تعتمد أساليب التعلم والتعلم عن بعض على القنوات واستراتيجيات عديدة أهمها:

١- المراسلة:

ويتم التعليم والتعلم خلال تلك القناة عن طريق المراسلة بين المعلم والمتعلم، وتتنوع الرسائل التعليمية من الرسائل المكتوبة والمواد المطبوعة إلى الرسائل المسموعة الصوتية من أشرطة الراديو كاسيت واسطوانات الليزر الصوتية إلى الرسائل المرئية

من أشرطة الفيديو واسطوانات الفيديو وأفلام السينما والشرائح والديسكات واسطوانات الحاسوب.

ويمكن أن تتم المراسلة بين المعلم والمتعلم عن طريق البريد العادي أو البريد الالكتروني من خلال شبكات الانترنت أو عبر الفاكس (الهاتف المصور) أو أية وسيلة أخرى.

وليس شرطاً أن يرد المعلم على المتعلم أو العكس عبر وسيلة الاتصال نفسها فقد يرسل رسالته للمتعلم عبر البريد العادي، فيرد المتعلم على الرسالة عبر الفاكس أو عبر البريد الإلكتروني وفقاً لما هو متاح من وسائل الاتصال، ووفقاً لأهمية الرد في فترة محدودة، وقد تكون المراسلة بين أفراد، وقد تكون بين مؤسسات وهيئات وقد تكون بين أفراد ومؤسسات وهيئات.

لذلك لابد للمؤسسة المشرفة أن تضع في اعتبارها تحقيق الأمور الآتية:

١- قدراً كبيراً من التفاعل الفكري والعقلي بين المتعلم ومادة تعلمه.

٢- الرقي بمستوى المضمون العلمي بحيث يكون من أعلى المستويات الأكاديمية عالمياً.

٣- تنشيط القدرات العقلة والفكرية للمتعلم، وتنميتها، عن طريق عرض المواد التعليمية بأساليب ممتعة ومناسبة.

وهناك عدة أساليب يمكن تحقيق الأهداف السابقة بوساطتها منها:

١- تكليف مجموعة من الأساتذة المتميزين بالكفاءة بوضع البرامج التعليمية، كل في تخصصه بحيث تكون بمواصفات عالمية.

٢- عمل فريق مكون من: المختص في المادة، ومختص في تكنولوجيا التعليم، ومبرمجين وفنيين في التصوير والإخراج، وذلك للعمل على إنتاج برامج تعليمية ناجحة لتحقيق أكبر قدر ممكن من التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية.

٣- تزويد المادة التعليمية المطبوعة برسومات وصور توضيحية إضافة إلى استخدام وسائط تعليمية متعددة مثل: أشرطة الفيديو والكاسيت، وذلك لتحقيق التفاعل بين الطالب ومادته التعليمية.

٤- ولتحقيق التفاعل بين الطلبة ومادته أيضاً، لا بد من إيجاد نوع من المراكز التعليمية التابعة لنظام التعليم المفتوح في المناطق المختلفة، التي يتواجد فيها عدد من الأساتذة المتخصصين، وذلك للإجابة وتوضيح ما لبس على المتعلم في أوقات فراغه وأيضاً للاجتماع بين هؤلاء المتعلمين، إضافة إلى تنظيم دورات تقوية للمواد التي تحتاج إلى توضيح، بحيث تتناسب مواعيدها مع العطلة لهؤلاء المتعلمين العاملين.

٢- الهاتف التعليمي:

يمكن أن يتم التعليم والتعلم عن بعد بين المعلم والمتعلم- مهما كانت المسافة بينهما – عن طريق الهاتف، فالمتعلم يمكنه الاتصال بالمعلم والعكس عبر خطوط الهاتف، فالمتعلم يمكنه الاتصال بالمعلم والعكس عبر خطوط الهاتف لإرسال واستقبال رسالة تعليمية محددة إما صوتية ملفوفة وإما مكتوبة عبر الهاتف المصور(الفاكس).

وقد ساعد في تطور هذا الأسلوب ما استحدثته التقنية المعاصرة من تكنولوجيا الاتصال السلكي واللاسلكي، فهناك الهاتف المزود بنظام تسجيل صوتي لتسجيل الرسائل التعليمية حتى لو لم يكن الفرد موجوداً وهناك الهاتف النقال(الجوال) Mobile الذي يمكن الفرد من الاتصال بأي شخص أو أخرى من أي مكان وفي أي وقت وهناك الهاتف المرئي المزود بشاشة عرض تمكن المعلم أو المتعلم من رؤية الآخر خلال عملية الاتصال لكن هذا النوع محدود الانتشار حتى الآن.

ولم تعد الاتصالات الهاتفية تمثل أدنى مشكلة اليوم في ظل ما وفرته الأقمار الصناعية من إمكانية نقل المكالمات الهاتفية إلى أبعد بقعة في العالم بدقة كبيرة ودرجة عالية من الوضوح.

وهـناك العديـد مـن البرامج التعليمية والإرشادية عبر الهاتف في كثير من دول العالم، حـيث يمكن للمتعلم الاتصال بمكتبة معينة لطلب معلومات حول موضع محدد، فيرد عليه المختص أو الكمبيوتر لتزويده بما يريد. كما أن هناك خدمة طبية على الهاتف في بعض دول العالم، يمكن الاستعانة بها في حالات الطوارئ في كثير من دول العربية.

٣- الإذاعة التربوية:

وهي اتصال من طرف واحد، يندر فيه توافر التفاعل بين الطلبة والمعلمين.

٤- التعلم وجها لوجه:

هـذا الـنوع من التعلم هو المتبع والشائع في تعليم الكبار وفي التعليم غير الرسمي في مناطق متعددة من العالم وحتى منتصف الستينات.

مما سبق يعرف التعلم عن بعد بأنه "مختلف أشكال الدراسة بجميع مستوياتها والتي لا تخـضع للمـراقبة المـستمرة والمباشـرة مـن قـبل معلمين يتواجدون في قاعات الدرس والمحاضرات مع الطلبة أو في نفس الموقع.

ومـن المهـم أن تـصل جمـيع المواد التعليمية للطلبة في الوقت المناسب، وأن يكون من الوضـوح وحسن الإخراج لدرجة أن نحافظ على المتعلمين وتخفف من نسبة التسرب لديهـم.

٥- القنوات الفضائية التعليمية:

يمـثل التلفـزيون التعليمـي أحـد أهـم قـنوات التعليم والتعلم عن بعد،وما يريد هذه القـناة أهمية تفاعلها مع غيرها من التقنيات الأخرى، وقد ساعد في انتشار هذا النوع مـن التعلـيم والـتعلم عن بعد، واتساع نطاقه ليشمل بقاع الكرة الأرضية كافة ظهور تقنـية الأقمـار الـصناعية واسـتخدامها في مجالات الاتصال والإعلام التلفزيوني وما حملـته تلـك الأقمار من قنوات تلفزيونية وما حملته تلك الأقمار من قنوات تلفزيونية فـضائية مباشـرة عـن طـريق هوائـي، وجهـاز اسـتقبال بـسيط يـتم توصيلهما بجهاز التلفزيون في منزله.

هناك العديد من نظم الاتصالات الفضائية منها ما هو دولي، ومنها ما هو إقليمي.

٦- **شبكات الانترنت:**

أدى التطور المتلاحق والمستمر في مجال الحاسبات الآلية إلى ظهور نوع من الشبكات فائقة الإمكانات تعرف بالشبكات العنكبوتية (الانترنت).

والانترنت هي شبكة من الحاسبات الآلية مرتبطة ببعضها عن طريق خطوط الهاتف أو عبر الأقمار الصناعية.

٧- **البريد الإلكتروني (E- Mail)**: وهذه الخدمة اختصار لكلمة (Electronic Mail)، وهي أكثر خدمات الشبكة انتشاراً فهي عبارة عن طريق مختصر لإرسال الرسائل واستقبالها لأي مستخدم لهذه الشبكة، بسرعة خيالية، وسعر معتدل، وسهولة فائقة.

أساليب استخدام البريد الإلكتروني في المجال التربوي:

يمكن تلخيص مجالات الاستفادة من البريد الإلكتروني في المجال التربوي على النحو الآتي:

١- يستخدم في مجال التعاون بين الصفوف الدراسية.
٢- مشاركة البيانات العلمية مع الصفوف.
٣- الصداقة مع أفراد في الصفوف الأخرى على الحاسوب.
٤- معرفة آخر التطورات من المعلمين الآخرين.
٥- تبادل مراجعات الطلاب للكتب.
٦- تبادل التوجيهات التربوية بين المعلمين.
٧- إنشاء نقاش إلكتروني بين الصفوف في مواضيع مختارة.
٨- قراءة الكتب المستعملة في الصفوف الأخرى والاشتراك في نشاطاتها.
٩- تحدي الصفوف الأخرى بمشاكل متعلقة بمواضيع الدراسة.
١٠- يمكن للمكتبات المدرسية وغيرها ومراكز المعلومات إجراء الاتصالات الشخصية والرسمية الخاصة بالإعارة والتعاون بين المكتبات ومراكز المعلومات والتزويد والنشر الإلكتروني.

٨- الاتصال بحاسوب آخر:

وهذه الخدمة عبارة عن برنامج يساعد المستخدم في الاتصال بأي حاسوب آخر، العمل معه كما لو كان جالساً أمامه، حتى لو كان الحاسوب في قارة أخرى.

٩- تبادل الملفات:

وهو عبارة عن برنامج يخول للمستخدم نقل الملفات والبرامج بين حاسوب وآخر.

١٠- الأرشيف:

وهو خدمة تتيح للمستخدم البحث عن برامج أو ملفات أو موضوعات في أحد المراكز العلمية المتصلة بالشبكة خلال ثوان معدودة.

١١- محطة التحدث:

وهو برنامج يمثل محطة مفترضة في الشبكة يمكن من خلالها للمستخدمين في شتى أنحاء العالم التخاطب كتابة أو تحدثاً.

١٢- رابط الشبكة العنكبوتية العالمية:

وهو تقنية حديثة تمكن المستخدم من الحصول على معلومات كتابية مدعمة بالصوت والصورة عبر صفحات تمثل كتيباً إلكترونياً يتصفحه المستخدم عبر حاسوبه الشخصي.

وهكذا يمكن أن تؤدي شبكات الانترنت دوراً رائداً في ميدان التعليم والتعلم عن بعد، خصوصاً مع ربطها بتقنيات أخرى كالتلفزيون الرقمي الذي ييسر التعامل مع خدمات تلك الشبكة والذي بات وشيكاً انتشاره في العالم بحلول عام ٢٠٠٢م.

ولا يمكن أن تؤدي شبكة الانترنت دورها التعليمي على النحو المرغوب لدول العالم العربي والإسلامي، ما لم تخضع لرقابة صارمة تمنع وصول الموضوعات اللاأخلاقية التي يروجها الاباحيون عبر تلك الشبكة إلى مستخدميها في تلك الدول.

١٣- القوائم البريدية:

وهي واحدة من خدمات البريد الإلكتروني.

١٤- **استراتيجية الحاسوب التعليمي عبر شبكة الانترنت:** كما في الحاسوب للتمرين والممارسة وللحصول على برامج تعليمية بحتة وللعب وللمحاكاة التعليمية ولحل المشكلات العملية، بالإضافة إلى الحصول على أحدث ما توصل إليه العلم وتكنولوجيا المعلومات واستخدامه كمكتبة.

١٥- **استراتيجية الاتصال مع الخبراء:** حيث تتيح شبكة الانترنت الاتصال مع الخبراء أيا كان موقعهم، والمشاركة معهم في أبحاثهم و مشاريعهم عبر العالم؛ مما يؤدي إلى تنمية روح البحث لدى المتعلمين وتشجيعهم على الاستمرار في تلقي العلم والمعرفة وتؤدي إلى الإبداع.

١٦- **استراتيجية ربط الانترنت مع أجهزة الفيديو:** لنقل المهارات بصورة أفضل ويستفاد من ذلك بعملات تعليم الطلبة لإتقان تلك مهارات العملية في شتى المواد التعليمية.

خامساً: استراتيجية المشاركة مع الآخرين: حيث يمكن أن تنشر فنون الطلبة وكتاباتهم وأبحاثهم عبر الشبكة لنشر إبداعاتهم.

المراجع

المراجع العربية:

- توفيق مرعي، محمد رشيد ناصر (١٩٨٥): تكنولوجيا التعليم الوسائل التعليمية، عمان مطبعة الجمعية العلمية الملكية.
- الحيلة، محمد (٢٠٠٠) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطوبجي، حسين (١٩٨٤)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليم، الكويت دار القلم، الطبعة السابعة.
- العقيلي، عبد العزيز (١٩٩٧)، المرشد في التقنيات التربوية- كتاب مترجم- الرياض، النشر العلمي والمطابع.
- يوسف، ماهر (١٩٩٩)، من الوسائل التعليمية إلى التكنولوجيا في التعليم، الرياض مكتبة الشقري.

المراجع الأجنبية:

- Sunal, C.S.et. al .(1998), "Using the In tenet to Creat Meaningful Instruction", The Social Social Studies, Vol. 89, I, PP. 13-17.

الفصل الرابع

استراتيجية تنمية كفاءة التواصل

- مفهوم التواصل
- مكونات الاتصال
- نماذج الاتصال
- أنواع الاتصال
- معيقات الاتصال
- مهارات الاتصال
- الاستماع
- أنواع الاستماع ومعيقاته
- الاستراتيجيات المستخدمة لتطوير الاستماع
- التحدث
- استراتيجيات تنمية التحدث
- التواصل غير اللفظي
- مزايا التواصل غير اللفظي
- أنواع التواصل غير اللفظي
- مقترحات لتحسين عملية التواصل داخل غرفة الصف

مفهوم الاتصال:

كلمة اتصال (Communication) مشتقة من أصل لاتيني (Communis) وهي أصل الكلمة الإنجليزية (Common) والتي تعني عام أو مشترك. أما في اللغة العربية فالاتصال مشتقة من مصدر وصل الذي يحمل معنيين رئيسين:

المعنى الأول: الربط بين كائنين أو شخصين.

المعنى الثاني: البلوغ أو الانتهاء إلى غاية ما.

فالاتصال في اللغة هو الصلة والعلاقة وبلوغ غاية معينة من تلك الصلة.

وردت في الأدب التربوي عدة تعريفات للاتصال، فيعرفه ولبور شرام (Willbur Scharmm) أنه من خلال الانصال يحاول الشخص أن يشارك غيره بالفكرة أو المعلومة أو الاتجاه. أما ليلاند براون (Leland Brown) فيعرف الاتصال على أنه النقل والتبادل للحقائق والأفكار والمشاعر، بينما يقول هارولد لا سيفيل (Harold Lassivell) بان أفضل طريقة لوصف عملية الاتصال هي الإجابة على الأسئلة التالية: من قال؟...ماذا قال؟... في أي قناة؟... لمن؟... بأي؟.. تأثير؟ ...

يتبين من التعريفات السابقة أن الاتصال هو عملية تفاعل اجتماعي، يؤثر فيها شخص ما- بقصد منه أو عن غير قصد- على أفكار ومشاعر شخص آخر بهدف تقوية الصلة بينهما، والتوصل إلى تفاهم مشترك أو بهدف التباعد.

مكونات الاتصال:

١- المرسل: الناقل للفكرة أو المعلومة أو الاتجاه أو غير ذلك إلى شخص أو مجموعة أشخاص بهدف إثارة سلوك محدد لديهم.

٢- المستقبل:وهو متلقي الرسالة الذي لا تتم بدونه استجابته عملية الاتصال ويفترض أن تثير فيه الرسالة سلوكاً أو دافعاً أو اتجاهاً قد يكون سلبياً أو إيجابياً ويقع على عاتقه فهم الرسالة وفك رموزها.

٣- الرسـالة: هي المحتوى أو المعاني التي يحاول المرسل أن ينقلها للمستقبل، بهدف التأثير في سلوكه، وتتكون من مجموعة رموز مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

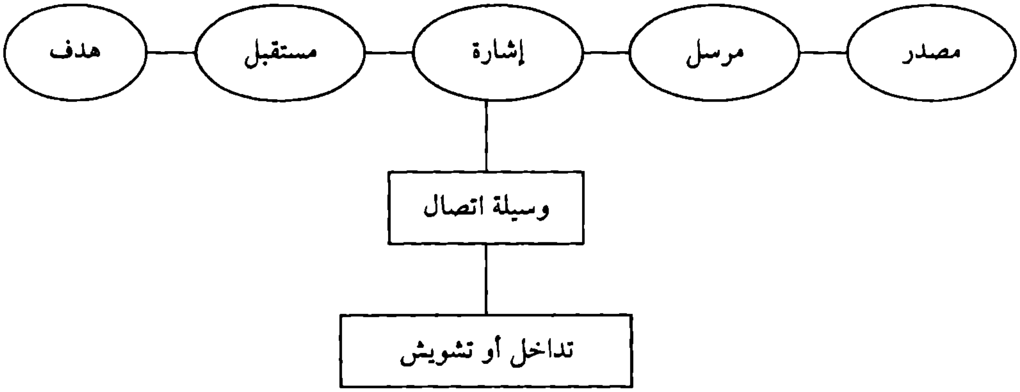
٤- القناة: الوسيلة المادية التي تنقل الرموز التي تشكل الرسالة.

٥- الـتغذية الراجعة: عملية يعبر فيها المستقبل عن مدى تاثره بالرسالة، سواء كان التأثير إيجابياً أو سلبياً.

نماذج الاتصال:

ظهرت في علم الاتصال نماذج مختلفة لتوضيح عملية الاتصال ومنها:

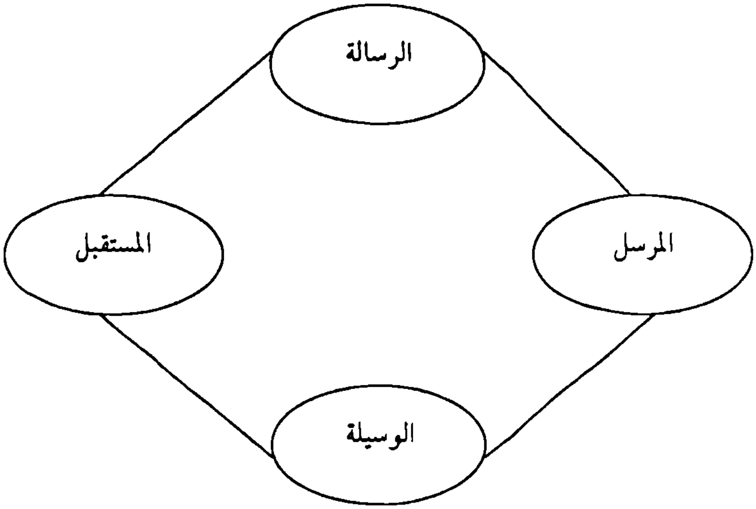
١- نمـوذج شـانون وويفر (Shannon- Weaver Model) يضم النموذج (شكل ١) خمسة عناصر هي المصدر والمرسل، والإشارة، والمستقبل والهدف.



شكل (١)

٢- نموذج برلو (Berlo Mosel)

تتكون الاتصال وفقا لنموذج برلو (Berlo) من أربعة مكونات وهي مرسل، ومستقبل، ورسالة، ووسيلة كما في الشكل (٢) الذي يظهر أن عملية الاتصال عملية تفاعلية ليس لها بداية أو نهاية.



شكل (٢)

أنواع الاتصال:

يقسم الاتصال إلى عدة أنواع:

أولاً: حسب الوسيلة، ويقسم إلى:

* **الاتصال الشفوي *(Oral Communication)***: يقوم على استعمال الكلمة المباشرة الملفوظة أو التسجيلات السمعية كالهاتف والمذياع، وهو من أقدم وسائل الاتصال وأكثرها فاعلية وأيسرها في الجهد والوقت، حيث يتم الاتصال بين المرسل والمستقبل وجهاً لوجه وبشكل مباشر، أو بشكل غير مباشر عن طريق الهاتف، أو الكمبيوتر...الخ.

* **الاتـصال المكـتوب *(Written Communication)***: الـذي يعـتمد على الكلمة المكـتوبة، مثل الكتب والصحف والمجلات...الخ. حيث يبذل جهداً في إعداد الرسالة وكتابـتها وصاغتها ثم توزيعها. وحتى تكون الاتصالات الكتابية جيدة وواضحة فلا بـد مـن مـراعاة اللغـة البـسيطة والكلمـات المألـوفة، وتجـنب اسـتعمال الألفاظ غير الضرورية.
* **الاتـصال الـشكلي *(Figural Communication)***: الاتـصال الـذي يـستخدم الرسوم والصور والأشكال والنماذج والخرائط لنقل المعلومات.
* **الاتصال الحركي (غير اللفظي) *(Non-Verbal Communication)***: الاتصال الـذي يعـتمد علـى الإيمـاءات والحـركات الجـسمية، مثل الإشارة باليدين وتعبيرات الوجه ولغة العيون.
* **الاتــصال المــركب *(Multi-Media Communication)***: الاتــصال الــذي يستعمل فيه عدة وسائل مع بعضها بعض، لفظية وغير لفظية في آن واحد.

ثانياً: حسب الجهات المشاركة، ويقسم إلى:

١- **الاتـصال الذاتـي**: الاتصال الذي يتبين الفرد وذاته، أي عن طريق الاتصال الداخلي مـع الـذات ويـشمل العمليات الداخلـية كالـتفكير والتخـيل والتصور عندما يكون الشخص بصدد اتخذ قرار.

٢- **الاتـصال الشخـصي (الفردي)**: وهو أكثر أنواع الاتصال شيوعاً، وقد يكون مباشراً يتم وجهاً لوجه، أو غير مباشر عن طريق الهاتف أو الكمبيوتر.

٣- **الاتـصال الجماعـي**: اتـصال يحـدث بين مجموعة من الأشخاص المتواجدين في نفس المكان كالاتصال الذي يحدث في عملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف.

٤- **الاتصال الجماهيري**: الاتصال بين شخص وعدة مئات أو آلاف أو ملايين من البشر لا يتواجدون في نفس المكان كما يحدث في وسائل الأعلام المختلفة.

ثالثاً:حسب الاتجاه، ويقسم إلى:

- اتصال متفاعل: يتم فيه التخاطب بين المرسل والمستقبل وجهاً لوجه، وهو أكثر أنواع الاتصال فاعلية.
- أفقي مباشر غير متفاعل: يقوم المرسل بدور رئيسي في عملية الاتصال دون تفاعل يذكر من قبل المستقبل.
- اتصال متعامد: يمارس المرسل سلطته في عملية الاتصال ويفرض رأيه على المستقبل وهو من أكثر أساليب الاتصال سلبية.

رابعاً: حسب المستقبل.

قد يكون الاتصال من المرسل إلى المستقبل واحد، ويعد أكثر أشكال الاتصال فاعلية، وقد يزداد عدد المستقبلين إلى اثنين أو ثلاثة، وهكذا حتى يصل إلى الاتصال الجماهيري.

خامساً: حسب المجالات، ويقسم إلى:

- اتصال المجال المباشر: مثل الاتصال في غرفة الصف.
- اتصال المجال غير المباشر: مثل الاتصال بين المدرسة والبيئة الخارجية المحيطة بها.

معيقات الاتصال:

تواجه عملية الاتصال صعوبات ومشاكل مختلفة، منها ما يتعلق بالمرسل ومنها ما يتعلق بالمستقبل أو الوسيلة، وعدم التنبه لها يؤثر في فعالية الاتصال، وقد حددها سلامة (١٩٩٦) بما يأتي:

- عدم وجود تخطيط كاف لعملية الاتصال، فكثير من الأحيان يبدأ الشخص بالتحدث أو الكتابة بدون تحديد الغرض من الرسالة.
- عدم قدرة المرسل على التعبير عن الفكرة التي ينوي نقلها.
- ضعف الإصغاء من قبل المستقبل.

- كثرة التشويش.
- عدم اختيار وسيلة اتصال ملائمة.
- وجود مشكلات فسيولوجية لدى المرسل أو المستقبل أو كلهما مثل ضعف في السمع أو النطق أو البصر.

مهارات الاتصال (التواصل)

تقسم مهارات التواصل إلى قسمين:

أ- مهارات التوصل اللفظي وهي الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.

ب- مهارات التواصل غير اللفظي وهي النظر والإيماءات الجسمية.

الاستماع

تعد مهارة الاستماع وحسن الإصغاء إحدى المهارات الأساسية والفاعلة في الاتصال مع الآخرين. ويقصد به الإنصات والفهم والتفسير، وتتضمن عملية الاستماع ثلاث خطوات رئيسة كما حددها (Scott, 1986) وهي:

١- استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش.

٢- الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وهذه العملية تتطلب جهداً عقلياً وجسمياً.

٣- تفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه.

وهناك فرق بين الاستماع والسماع من حيث إن الاستماع يرادف الإنصات والفهم والنقد، على حين أن السماع لا يعني ذلك، فقد يسمع الفرد ضجة أو حركة في الخارج ولا ينتبه لها، ولكن يستمع بإيجابية إلى الأغاني أو المحاضرات بغية الفهم والتفسير والنقد. وقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يعد سلبياً، بل هو إيجابي فعال يعمل على فك الرموز التي تصل إليه، وفهمها وتفسيرها والحكم عليها، ومن هنا يعد الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم.

أنواع الاستماع:

يختلف الاستماع باختلاف غرض المستمع، وقد صنف السيد (١٩٨٨) الاستماع إلى ثلاثة أنواع حسب الهدف من الاستماع.

١- الاستماع بقصد الحصول على معلومات: مثل الاستماع غلى الدروس والمحاضرات، ولا بد للمستمع هنا من أن يكون متبعاً لما يقوله المتحدث حتى تكون المعلومات كاملة غير منقوصة.

٢- الاستماع بقصد النقد والتحليل: ويتطلب هذا النوع من المستمع اليقظة التامة حتى لا تفوته أي فكرة، ثم يعمد بعد ذلك إلى الحكم على الأفكار حكماً موضوعياً عادلاً.

٣- الاستماع بقصد الاستمتاع: مثل الاستماع إلى الأغاني أو الموسيقى بهدف التذوق والاستماع من غير عناء أو جهد فكري، يكون المستمع في حالة استجابة عاطفية، ويتطلب جواً مريحاً يدفع بصاحبه إلى الانسجام والتواصل مع ما يستمع إليه.

معوقات الاستماع:

على المعلم أن يعمل على تلافي المعوقات التي تحول دون الاستماع الجيد، فقد تكون هذه المعوقات راجعة إلى أسباب جسمية أو نفسية أو عقلية أو خارجية.

- أسباب الجسمية: كأن يكون المستمع يعاني من مشكلات في السمع، فلا يستطيع أن يميز الأصوات التي تنطلق من المتحدث (المعلم)، الأمر الذي يؤدي إلى التشويش والاضطراب وعدم فهم مضمون الرسالة.
- أسباب نفسية: مثل الملل والتشتت، فقد يمل المستمع من تركيز انتباهه، وينصرف كلياً عن المتحدث.

كما أن الانفعال مع فكرة يطرحها المتحدث ويظل ذهنه معلقاً فيها الأمر الذي يعبق تكوين الصورة المتكاملة حول الموضوع.

- أسباب عقلية: فقد تكون قدرات المستمع العقلية ضعيفة لا تساعده على المتابعة، الأمر الذي يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق الهدف من الاستماع.
- أسباب خارجية: منها ما يتعلق بصوت المتحدث فقد يكون ضعيفاً أو غير واضح وقد لا يراعي في حديثه مستويات المتعلمين. ومنها ما يتعلق بالجو الذي يتم فيه الاستماع فقد يكون متسماً بالضوضاء والصخب الأمر الذي يفوت فرصة الاستماع الجيد.

مقترحات لتطوير مهارة الاستماع

يقدم فونك (Funk, 1998) مجموعة من المقترحات لتطوير مهارة الاستماع وهي:

- تحديد الهدف الاستماع.
- خلق جو يساعد على الاستماع وتقليل المشوشات وتوفير نشاطات تمهيدية.
- توظيف الأساليب التي تعزز الاستماع، وأفضل الفرص لتعليم الاستماع تكون من خلال حصص الفن والموسيقى والعلوم والاجتماعات.
- توفير المتابعة عندما يتم الانتهاء من نشاط الاستماع.

الاستراتيجيات المستخدمة لتطوير مهارة الاستماع.

يمكن للمعلم استخدام العديد من الاستراتيجيات لتعليم مهارة الاستماع وتنميتها عند الطلبة ومن هذه الاستراتيجيات.

١- استراتيجة القصة:

يمكن أن تستخدم القصة كاستراتيجية لتطوير مهارة الاستماع لدى الطلبة، حيث يختار المعلم قصة قصيرة أو حكاية تلائم قدرات الطلبة العقلية ومستوى النضج لديهم، يقرأ المعلم القصة على الطلبة، ثم يوجه أسئلة يختبر من خلالها مدى فهم الطلبة لمجريات القصة وتسلسل الأحداث فيها.

٢- استراتيجية تحديد كلمات أو الأسماء:

يحدد المعلم مجموعة الكلمات أو الأسماء أو الضمائر، ثم يخبر التلاميذ بأن الهدف هو تحديد فيما إذا وردت هذه الكلمات أو الأسماء في نص معين بعد قراءته. يقوم المعلم، أو أحد الطلبة بقراءة النص ويطلب من البقية الاستماع بشكل جيد، وبعد ذلك يوجه لهم أسئلة حول الكلمات المحددة أو الأسماء أو الضمائر الواردة في النص من حيث عددها وترتيب ورودها في النص.

٣- استراتجية التلخيص:

يحدد المعلم ان الهدف هو تلخيص أهم الأفكار الأساسية في فيلم تلفزيوني أو سينمائي يعالج قضية اجتماعية أو قصة تاريخية ذات مغزى. يشاهد الطلبة المادة، يطلب المعلم منهم تقديم ملخص عنها إلى زملائهم، وإجراء مناقشات حول المادة التي يحتويها الفلم.

٤- استراتيجية أخذ الأدوار.

ويقصد بذلك تدريب الطلاب على تحديد الوقت المناسب للرد والتعقيب على الحديث، فعلى الطالب الاستماع بشكل جيد ليحدد الوقت الذي يبدأ به الحديث.

٥- استراتيجية *(DLAT)*: وهي نشاط استماعي تفكيري موجه *(Lilistening T: Thinking A: Activity D: Directed,)*

في هذه الاستراتيجية يحدد المعلم الهدف من نشاط الاستماع ويخبر الطلبة به، على سبيل المثال قد يكون الهدف من النشاط تحديد الفكرة الأساسية للنص، وقد يكون التلخيص أو تحديد معاني الكلمات، ثم يقرأ المعلم النص ويطلب من الطلبة الاستماع بشكل جيد وتنفيذ المطلوب. وقد وجد أن هذه الاستراتيجية تسمح للمعلم والطلبة بالتركيز على نشاط محدد وتعزيز تحصيل الطلبة للمفردات.

٦- استراتيجية القائم بدور المؤلف.

وذلك بأن يسمح المعلم للطالب أن يقرأ بصوت مرتفع لما قام بتأليفه، أو أن يقرأ نصاً من أدب الأطفال أمام الصف، ويطلب من بقية الطلبة الاستماع بانتباه ثم يسألون أسئلة حول ما تم سماعه.

٧- استراتيجية ترتيب أحداث القصة.
بعد سماع قصة معينة يطلب إلى التلاميذ تصور أحداث القصة أو المشاهد الرئيسة فيها وترتيبها.

٨- تسجيل الملاحظات: يشجع الطلبة على تسجيل الأفكار الرئيسة عند الاستماع لموضوع معين.

مهارة التحدث

شكل من أشكال التواصل مع الآخرين يعتمد بشكل أساسي على اللغة أو الصوت المنطوق، والمحادثة كوسيلة اتصال هي الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالا في مختلف المواقف الحياتية، ويرى كثير من المربين أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي، ومن بين أشكال المناشط اللغوية التي يحتاجها الإنسان في حياته، ثم تليها أهمية القراءة والكتابة.

يتم عن طريق التحدث الاتصال بين الفرد والمجتمع، ويفصح الفرد عما بداخله للآخرين بسهولة ويسر. ويستخدم التحدث في مختلف ألوان النشاط المدرسي، ولا يقتصر دور الطالب على الاستماع، بل يتعداه إلى تبادل الأدوار مع المعلم والرفاق بهدف الحصول على تعلم أكثر فعالية، ونظراً لأهمية التحدث كوسيلة داخل المدرسة، على المعلم مراعاة ما يأتي:

- اختيار المفردات بدقة وعناية واستخدام كلمات مألوفة لدى الطالب وجمل قصيرة تفي بالغرض.
- أن تكون اللغة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- استخدام حيوية اللغة وتوظيفها وذلك من خلال انتقاء التعبيرات الجميلة.
- الاهتمام بطريقة الإلقاء من حيث شدة الصوت وطبقة الصوت والسرعة في الكلام.

ويرى مصطفى (١٩٩٤) أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات والقدرات لضمان وصول الرسالة إلى المستقبل على الوجه الأكمل وهي:

١- القدرة على تحديد الهدف من التحدث.
٢- القدرة على استخدام عبارات الجاملة والتحية استخداما سليماً.
٣- القدرة على اختيار المفردات بدقة وعناية للتعبير عن الأفكار.
٤- القدرة على استخدام الإشارات والإيماءات.
٥- القدرة على إيصال الأفكار منظمة.
٦- القدرة على جذب انتباه المستمع.
٧- القدرة على تغير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الأمر ذلك.
٨- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشة الجماعية.
٩- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة بالموضوع.
١٠- القدرة على سؤال المستمع ما يفهم.

استراتيجيات تنمية مهارة المحادثة:

يمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة من الطرق والاستراتيجيات لتنمية مهارة التحدث ومنها:

١- المناقشة: تتخذ المناقشة أشكالاً مختلفة، فقد تكون بصورة ثنائية بين المعلم والطالب، أو فيما بين الطلبة أنفسهم بحيث يدير المعلم النقاش، ويكون دور للطالب التعبير عن وجهة نظره، وهنا لا بد من مراعاة آداب المناقشة وتدريب الطلاب على ذلك.

ولكي تساهم المناقشة في تنمية مهارة التحدث لدى الطلبة من الضروري:

- إعلام الطلبة موضوع المناقشة مسبقاً.
- أن تكون القضية المطروحة للنقاش تناسب مستوى الطلبة.
- أن يمتلك المعلم مهارة في طرح الأسئلة وتوجيهها.
- أن يكون المعلم ذا ثقافة واسعة، ويتحلى بالصبر.
- أن ينتبه المعلم إلى الذين لا يشاركون وإلى الذين يحاولون الاستئثار بالكلام مراعياً الفروق الفردية بينهم.

ولتنفيذ عملية المناقشة، يطرح المعلم ويحدد أسلوب النقاش ويسمح للطالب إبداء وجهة نظره بحرية. وإذا تدخل المعلم في أثناء الكلام، فهو يتدخل بفطنة وبشكل إيجابي بغية دفع الطالب وحثه على أن يعبر عن المعنى بشكل سليم.

٢- طريقة المجموعات: إن استخدام طريقة المجموعة كاستراتيجية تدريسية، يطور مهارة المحادثة لدى المتعلمين وذلك من خلال الحوار الشفوي الذي يتم بين الطلبة في أثناء قيامهم بالأنشطة التي يحددها المعلم، ويمكن للمعلم أن يتبع الخطوات التالية لتطوير مهارة المحادثة من خلال العمل في مجموعات وهي:

- تحديد الهدف.
- اختيار نشاط يناسب المستوى العمري للطلبة.
- يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة ويعين قائداً للمجموعات.
- يطلب من التلاميذ تنفيذ النشاط.
- يقوم قائد المجموعة بطرح النتيجة، التي توصلت إليها مجموعته، للنقاش مع النتائج المجموعات الأخرى.
- يتم تسجيل النتيجة النهائية التي توصلت إليها المجموعات بعد المناقشة.
- يعطي المعلم نشاط جديد للمتابعة.

٣- طريقة التمثيل: يمكن استخدام هذه الطريقة لتطوير مهارة المحادثة وذلك وفق الخطوات الآتية:

- يختار المعلم قصة معينة بهدف تدريب الطلبة على المحادثة.
- يوزع الأدوار لشخصيات القصة على الطلبة.
- يقوم الطلبة بأداء الأدوار بحيث يتقمص الطالب شخصية معينة ويتفاعل مع ذلك الدور.
- خلال تنفيذ التمثيل من قبل الطلبة يعمل المعلم على التوجيه والإرشاد.

٤- طريقة المناظرة: وهي حوار أو تفاعل لفظي بين شخصين قائم على المنافسة في طرح وجهات النظر.

٥- استخدام القصص: يمكن استخدام القصص كاستراتيجية لتطوير مهارة المحادثة لدى الطلبة كما يأتي:

- يقرأ المعلم قصة معينة بطريقة مشوقة.
- يطرح أسئلة حول الأفكار الأساسية ويسجلها على السبورة.
- يطلب إلى التلاميذ إعادة سرد القصة مع مراعاة شمولية للأفكار الرئيسية المسجلة.

كما يمكن للمعلم أن يعين بعض القصص للطلبة ويطلب منهم تلخيصها وعرضها أمام الطلبة، أو يمكن تحويل القصة إلى تمثيلية يقوم الطلبة بأداء أدوارها.

٦- استراتيجية التعبير عن الموضوعات شفوياً:

يسمح المعلم للطلبة التحدث عن خبراتهم وما يشاهدونه ويمكن للمعلم أن يسير وفق الخطوات الآتية:

- يبين المعلم للطلبة أن لهم حرية اختيار الموضوع.
- يتم تدوين أسماء الطلبة الراغبين في التحدث.
- يتحدث أحد الطلبة عن موضوعه مع مراعاة استماع الآخرين له.
- يدور حوار ونقاش بعد انتهاء حديث الطالب.
- الطلب من طالب آخر الحديث في الموضوع نفسه، مع مراعاة الاستفادة من حديث الطالب الأول.
- تكون طريقة التقديم والمتابعة من خلال أسئلة يواجهها المعلم والطلاب إلى الطالب صاحب الموضوع.

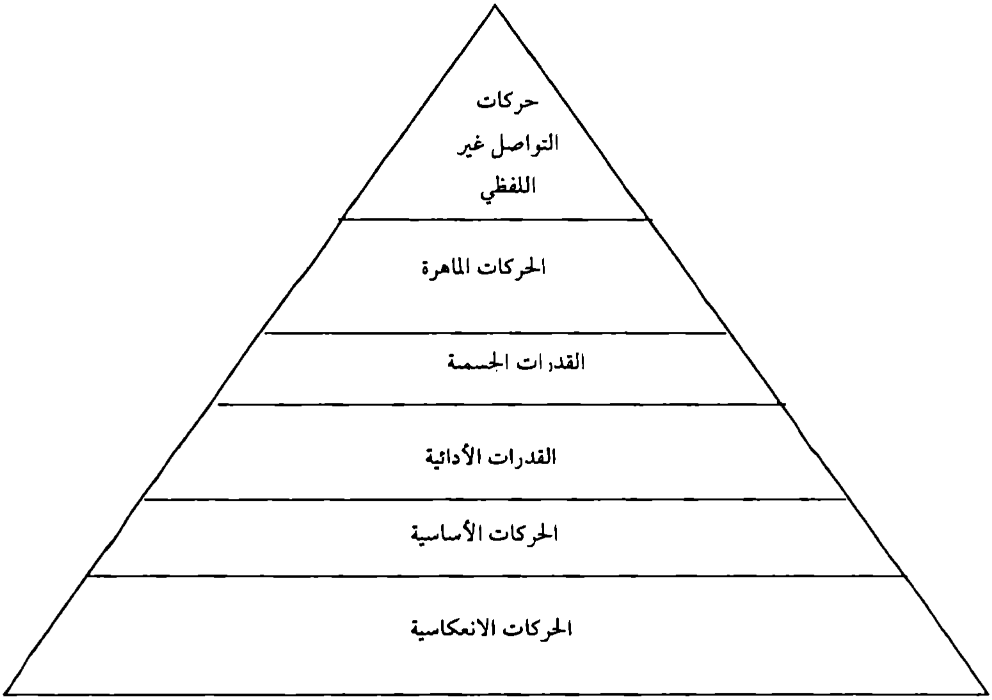
٧- استراتيجية طرح الأسئلة: يوجه المعلم أسئلة للطلبة حول موضوع معين، بحيث تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، كالأسئلة التي تبدأ ب....كيف، ....لماذا. ويشجع المعلم الطلبة على إجابة الأسئلة الأمر الذي يطور مهارة المحادثة والتعبير لديهم.

٨- استراتيجية الخطابة: يتعرض الإنسان إلى العديد من المواقف في حياته التي تستدعي الحديث مع الجمهور، كالتحدث للطلبة في الإذاعة المدرسية أو التحدث في المناسبات الاجتماعية والسياسية.

فالتدريب على مهارة إلقاء الخطب من خلال دروس تدريبية يعود الطالب الجرأة والثقة بالنفس والتعبير عن رأيه بحرية إلى جانب تنمية القدرة على المحادثة والحوار.

التواصل غير اللفظي

يعرف قطامي (١٩٩٣) التواصل غير اللفظي بأنه التواصل بلغة الإشارة المتضمنة تعبيرات الوجه وإشارات اليد والرأس.



هرم المهارات النفس حركية (هارو)

وتهدف مهارات التواصل غير اللفظي إلى نقل المشاعر والأفكار من شخص إلى آخر باستعمال الحركة، وهي من أهم المهارات النفس حركية حيث جاءت في قمة الهرم، حسب تصنيف هارو (Harrow) للمهارات النفس حركية.

مزايا التواصل غير اللفظي

إن عملية التواصل غير اللفظي تساعد في نقل المعلومات بشكل أفضل؛ لأن المدرس باستخدامه وسائل الاتصال غير اللفظي يلقي على المعلومة عباءة إنسانية، ويجعلها أكثر ملامة لشعور الطلبة.

والنقاط التالية تعد ميزات للتواصل غير اللفظي وهي:

- تساعد على التواصل عندما لا يتمكن الأفراد من التخاطب بصورة طبيعية.
- تستخدم كنوع من الاختصار.
- تزيد من مستوى التعبير عن النفس في التفاعل الاجتماعي.
- تزداد العلاقات الإنسانية دفئا عند استخدام التواصل غير اللفظي.

أنواع التواصل غير اللفظي:

١. التواصل بالنظر: *(Eye Contact)*

إن لغة العيون تنقل رسائل ذات مدلولات مختلفة، فتفسر بعض النظرات من قبل الأشخاص على أنها استلطاف أو تبادل علاقة صداقة، في حين تفسر نظرات أخرى عن الكراهية والغضب وعدم القبول. يستخدم المعلمون في المواقف الصفية، النظر كوسيلة اتصال مع المعلمين. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن النظر إلى المتعلم مباشرة يعزز لديه الانتباه، والاهتمام، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة الصفية.

كما أن تجاهل المعلم التواصل البصري مع المتعلم يشعره بعدم الثقة والاحترام، والانزعاج، وعدم الراحة.

٢. تعبيرات الوجه: *(Facial Expressions)*.

هي مجموعة حركات تقوم بها عضلات الوجه، تعبر عن رد الفعل للفرد أو الاستجابة لموقف يتعرض له مثل الفرح، أو الحزن، أو المفاجأة، أو الخوف، أو الغضب، أو الاشمئزاز. وهناك تعبيرات أخرى تظهر على الوجه كالابتسام والعبوس والذهول وغيرها، فكل هذه التعبيرات تؤثر على عملية التواصل الصفي، فيمكن لتعبيرات الوجه أن تعزز أو تناقض الكلمات الملفوظة.

وغالبا ما يستخدم المعلمون تعبيرات الوجه الدالة على الغضب للتحكم في السلوكيات الخاطئة الصادرة عن الطلبة. كما يستخدمون تعبيرات المرح لتخفيف التوتر أو لفت انتباه الطلبة، والابتسام دليلاً على الاستحسان، والعبوس دلالة على عدم الرضى.

٤. استخدام الصمت: *(Silence)*.

يستخدم المعلمون والمتعلمون الصمت في غرفة الصف لأغراض مختلفة، فقد يكون للفت الانتباه، أو للتعبير عن الحيرة، أو التواضع، أو للموافقة، أو كتعبير للتحدي.

٥. لغة الجسد: *(Body Language)*.

إن حركة أعضاء الجسم تنقل رسالة، ولها تأثير فعال من خلال الإيماءات بالرأس وإشارات الأيدي، فهي تزودنا بمدلولات مختلفة عن الشخص الذي نتعامل معه فندرك من خلالها حالة الفرد الانفعالية. لذا يستطيع المعلم أن يكشف عن بعض جوانب شخصية المتعلم، لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التعلم الفعال.

ومن الأمثلة على الحركات الجسدية:

- ضرب القدم بالأرض يدل على طاقة عصبية مكبوتة أو نفاذ الصبر.
- طريقة هز الرأس تشير إلى القبول أو الرفض.
- رفع السبابة بشكل عمودي للدلالة على الموافقة.
- مسح الأنف دلالة على عدم الموافقة.
- صر العيون دليلاً على عدم فهم ما يقال.

- زم الشفاه المتكرر يعبر عن العصبية.
- ضم الشاهد والسبابة لعمل دائرة مع فرد الأصابع الأخرى ورفع اليد إلى أعلى تعني لدى بعض المجتمعات تهديداً أو وعيداً.

٦. القرب المكاني *(Proxemics)*

تعتبر المسافة بين المعلم والمتعلم من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التواصل فحركة المعلم داخل الصف لها أثر إيجابي على الطلبة، فتشعرهم بالاهتمام والقرب من المعلم. كما توفر للمعلم فرصة التعرف على ما يجري في الصفوف الخلفية في غرفة الصف. وقد قسمت المسافة إلى أربعة أقسام بعد المتحدث عن السامع.

١. مسافة الألفة: وهذه تكون بين شخصين تجمعهما علاقة خاصة وتقع بين (٠-٤٦) سم وينبغي على المدرس أن يتجنبها.
٢. المنطقة الشخصية: فيها نوع من الخصوصية، وتتراوح المسافة بين المتحدث والسامع ما بين (٧٥- ١٢٥)سم.
٣. المسافة الاجتماعية: وهي الأكثر مناسبة للتدريس وذلك لأنها تسمح بوجود مسافة معينة معقولة بين المعلم والطالب، وهذه المسافة تتراوح بين (١٢٥-٣٧٠) سم.
٤. المسافة العامة: هذه المسافة تصلح أيضا للتدريس وتقع ما بين (٣٧٠- ٧٦٠) سم.

مقترحات لتحسين عملية التواصل داخل غرفة الصف

لاشك أن سلوك المعلم في غرفة الصف يؤثر تأثيرا إيجابياً أو سلبياً في سلوك الطلبة، فحماس المعلم يزيد من حماس الطلبة، كما أن سلوك الطلبة يؤثر بشكل كبير على أداء المعلم، فعدم اهتمام الطلبة أو سلبيتهم المتمثلة بعدم الانتباه، واللامبالاة تؤثر بشكل كبير في عملية التعليم والتعلم، وللحصول على تعلم أكثر فعالية، وإلى جانب مهارات التواصل اللفظي، على المعلمين مراعاة بعض مهارات التواصل غير اللفظي ومنها:

- وقفة المدرس، يفضل أن تتوسط غرفة الصف، وهي عامل مهم في توصيل المعلومة فالوقفة القائمة تدل على الجرأة والاستعداد والتحضير.
- ضرورة التواصل بالنظر مع جميع التلاميذ في الصف.
- التأكيد على النقاط المهمة بهز الرأس دلالة على الموافقة أو الرفض.
- الانتباه والرغبة في الاستماع من خلال تعبيرات الوجه حسب الجمل والعبارات.
- التربيت على كتف الطالب الجد للتشجيع، وعلى كتف الطالب غير المنتبه للفت انتباهه.
- النظر إلى التلاميذ المنشغلون بحديث فيما بينهم.
- المحافظة على مسافة معينة بين المعلم والطالب، ويفضل أن تتراوح بين (١٢٥-٧٦٠)سم.

المراجع

المراجع العربية:

- الخصاونة، سامي. (١٩٨٦). أساسيات في الإدارة المدرسية. كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- سالم، فؤاد الشيخ وآخرون. (١٩٨٢). مفاهيم الإدارة الحديثة. المكتبة الحديثة، عمان.
- سلامة، عبد الحافظ. (١٩٩٦). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٨٨). في طرائق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، جامعة دمشق.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٩٧). في طرائق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، جامعة دمشق.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٩). مع المعلم في صفه. دار الفكر، عمان.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). تصميم التدريس، دار الفكر، عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (١٩٩٣). استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، دار عما، عمان.
- مرعي، توفيق والقواسم، رشدي. (١٩٩٣). طرائق التدريس والتدريب العامة. الطبعة الأولى: جامعة القدس المفتوحة.
- مصطفى، عبد الله علي. (١٩٩٤). مهارات اللغة العربية. أرام للدراسات والنشر، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Funk, W.(1998). Training for Communication. http: //www. Ebscost An: 3522437.
- Pearson, P.D. (1993). Teaching & Learning Language Arts. New York: Macmillan.
- Robert, w. (2001). Nonverbal Communication. http: //www. Ebscost An: 950425176.
- Robertson, J.F. (1996). Using dialogues of develop Critical Thinking Skill. http: //www. Ebscost An: 74326618.
- Scott, Bill. (1986). The skills of Communication England: Gwer Publishing Company Limited.

الفصل الخامس

استراتيجية تعليم التفكير

- تمهيد
- التفكير في اللغة
- التفكير في القرآن الكريم
- التفكير في السنة النبوية
- التفكير عند علماء التربية
- أشكال التفكير
- استراتيجيات تعليم التفكير

تمهيد

تعد عملية تنمية التفكير من التوجهات الهامة والأساسية للعملية التربوية في وقتنا الحاضر، وأصبحت تحظى باهتمام وتركيز واسعين من التربويين، لما لها من آثار إيجابية واضحة، ودور فعال في تحسين مدارك الطلبة وتوسيع آفاقهم، وتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة خلال العملية التعليمية، وخلق جو من الإبداع الذي يُعد الأداة الرئيسية للإنسان المعاصر في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة، وتحديات المستقبل، ولقد اتسع نطاق هذا الاهتمام جاء لمواكبة ما يشهده العالم من انفجار علمي ومعرفي كبير في كافة المجالات، ولقد ترسخت القناعة بضرورة و أهمية إيجاد العقل الواعي والفكر الذي يستطيع التعامل مع هذه المعارف، إذ لا يستطيع عقل الإنسان الاحتفاظ بكافة أنواع المعرفة وتفصيلاتها، والإحاطة بها، ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير مستويات التفكير لدى الطلبة من خلال العملية التعليمية، التي تعد من أكثر المجالات قدرة على تحقيق هذا الهدف من خلال عملياتها المختلفة. حيث إنه بزيادة التركيز على تحسين كفاءة العمليات العقلية ورفعها، فإنه ببساطة يتم رفع كفاءة التفكير، من خلال استراتيجيات التدريس.

وعلى سبيل المثال، أثبتت الدراسات أنه إذا استخدم المعلم أسئلة تثير التفكير الناقد، أصبح طلبته قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب في التفكير.

ونظراً، للإحساس بأهمية التفكير في التربية، فقد أكدت هذا الاتجاه استراتيجيات تطوير التربية في البلاد العربية، كما أكدت على تنمية التفكير ومستوياته المختلفة، ووضعت الخطط والبرامج لتحقيق هذه الغاية، فأدخلته في المناهج والكتب المدرسية وأصبح محوراً لطرائق التدريس في المباحث المختلفة، وذلك للعمل عل إعداد الموطن الذي يمتلك الجهود كافة ، ونجد أن فلسفة التربية والتعليم تركز على إعداد المواطن الذي يمتلك القدرة على الاكتشاف والابتكار والإبداع وتنمية قدرات التفكير الموضعي؛ لأن التربية لم تعد تقتصر على توصيل المعلومات والمعارف وتلقينها، بل العمل عل دراستها وتمحيصها وتحليلها وتقويم وإصدار الحكم بشأنها.

وتقع على عاتق المعلم مسؤولية النهوض بمستويات التفكير المختلفة لدى الطلبة وترجمة جميع البرامج والخطط إلى نواتج وواقع ملموس، وهو الذي يقود أفكار طلبته دون أن يحملهم على محاكاة وترديد ما يقول من غير تفكير، وسيتناول هذا الفصل الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لتحقيق ما سبق.

أولاً: التفكير في اللغة:

يمكن تلخيص المقصود بالتفكير من الناحية اللغوية بأنه إعمال النظر في الشيء وتأمله، ونقول: لي في الأمر فكر، أي لي فيه نظر ورؤية (البستاني، ١٩٩٠). وفي المعجم الوسيط يقول: فكر في الأمر فكراً، أي أعمل عقله فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى مجهول. ونقول: فكر في المشكلة، أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها.

ويقصد بالتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها (أنيس وزملاءه، ١٩٨٧).

ثانياً: التفكير في القرآن الكريم:

(أ) تضمن القرآن الكريم صيغاً كثيرة تدعو إلى التعقل، والتفكير، والتدبر وتقريع الجهال والسخرية ممن لا يفكرون. وقد أورد علي (١٩٨٢) الإحصائية التالية التي تدل على مدى استخدام القرآن الكريم لهذه الألفاظ التفكيرية ومشتقاتها، فقد جاءت مادة:

- العلم مراداً بها علم الناس، لا علم الله في نحو ستمائة آية كريمة.
- النظر بمعنى العلم في نحو ثمانين آية.
- الإبصار بمعنى العلم في نحو ثلاث وعشرين آية.
- العقل في مائة وثلاث وثلاثين آية.
- النُهى بمعنى العقول في آيتين.
- الفؤاد بمعنى العقل في ست عشرة آية.
- اللّب بمعنى العقل في ست عشرة آية.

* الفكر في ثماني عشرة آية.
* الفقه بمعنى الفهم في عشرين آية.
* التدبير في أربع آيات.
* الذكر في تسع وسبعين ومائتي آية.
* الفهم في آية واحدة.
* الرشيد في تسع عشرة آية.
* الحكمة في عشرين آية.
* العبرة في سبع آيات.

(ب) ذكرت آيات القرآن الكريم أن من أهم ما يهدف إليه نزول هذا الكتاب الجليل من عند الله تعالى حث العقل الإنساني على التفكير والتدبر، فيقول سبحانه: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النحل: ٤٤).

وكذلك فإن التفكير يعد صفة أساسية للمؤمنين بالله، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ (آل عمران: ١٩٠- ١٩١).

(ج) جعل الله تعالى عبادة التفكير من أجلّ العبادات والأعمال، وأمر بنيه محمد صلى الله عليه وسلم بأن يدعو قومه إلى ذلك، فقال سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ ۖ أَن تَقُومُوا۟ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟﴾ (سبأ: ٤٦).

وحتى يكون التفكير مطبوعاً بمنهجية سليمة ومنطقية، فقد شنّ القرآن الكريم حملة عنيفة على الجمود والتقليد الذي يمنع التفكير ويدعو إلى الانقياد الأعمى لما وجد عليه الأجداد والآباء من أفكار ومعتقدات، قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا

وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ١٧٠-١٧١).

وقد وبخ الله تعالى في كتابه العزيز الذين يرون العبر فلا يعتبرون ولا يتفكرون بها، حتى شبههم بالحيوانات التي ترى الأشياء وتسمع الأصوات ولا يحرك هذا فيها تفكيراً ولا تأملاً، قال تعالى: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾ (الأعراف: ٧٩).

ثالثاً: التفكير في السنة النبوية الشريفة:

كما هو الحال في القرآن الكريم، فإن السنة النبوية الشريفة وسيرة الصحابة رضوان الله عليهم تحملان هذا التأكيد على التفكر والتفكير وضرورة إعمال العقل والتأمل في ملكوت الله سبحانه، للوصول إلى اليقين بالله تعالى من خلال تفكير يتسم بالمنطقية والموضوعية. وقد عرف في سنة الرسول علية الصلاة والسلام الحث على التفكير في خلق الله والنهي عن التفكير في ذات الله تعالى؛ لأن التفكير في ذات الله ليس من مقدور الإنسان. بإمكاناته العقلية المحدودة، لكن التفكر في مخلوقات الله تعالى يكون في حدود استطاعته وهو السبيل إلى معرفة الله تعالى والإيمان به. وقد وردت أحاديث تدل على دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم صراحة إلى التفكير في خلق الله، وأنه كان يقوم بذلك بنفسه، إذ يروي أن بلالاً رضي الله عنه رأى الرسول صلى الله عليه وسلم يبكي فقال: يا رسول الله لم تبكي وقد غفر الله لك ما تقدم وما تأخر؟ قال: أفلا أكون عبداً شكوراً ؟ لقد نزلت عليّ الليلة آية، ويل لمن قرأها ولم يفكر فيها (إن في خلق السماوات والأرض ...) وقرأ الآية(١٩٠) من سورة آل عمران. وفي حديث آخر عن عبد الله بن عباس رضي الله تعالى عنه أنه قال لهند بن أبي هالة التميمي وكان ربيباً لرسول الله صلى الله عليه وسلم: صف لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم فعلك أن تكون أثبت منا له معرفة، قال كان – بأبي هو وأمي – طويل

الصمت دائم التفكير، متواتر الأحزان، إذا تكلم بجوامع الكلم لا فضل ولا تقصير، إذا حدث عاد، وإذا وعظ جد وماد، وإذا خولف أعرض وشاح، يتروّح إلى حديث أصحابه، يعظم النعمة وإن دقت، ولا يذم ذواقاً، ويبتسم عن مثل حب الغمام. ولقد حرص الرسول عليه الصلاة والسلام على تربية عقول أصحابه حتى يقوموا بأداء هذه الأمانة بالصورة التي يرضاها الله تعالى ويحبها، ومن ذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم بعث معاذ رضي الله عنه إلى اليمن، فقال: كيف تقضي؟ فقال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ فقال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: أجتهد رأيي. قال: الحمد لله الذي وفّق رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم. وقد وردت روايات عن بعض الصحابة رضوان الله عليهم في مجال التفكر والتفكير، فكان بعضهم يقول: إن ضياء الإيمان أو نور الإيمان التفكر. كما روي عن أم الدرداء أنها سئلت عن أفضل عبادة أبي الدرداء فقالت: التفكر والاعتبار، وأثر عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: ركعتان مقتصدتان في تفكر خير من قيام ليلة.

رابعاً: التفكير عند علماء التربية:

يعّرف التفكير على أنه: عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهي عملية مستمرة في الدفاع لا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة.

ويعّرف همفري (Hamphrey) عملية التفكير فيقول: (هي ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء أكان إنساناً أم حيواناً حين يواجه مشكلة أو يتعرف إليها أو يسعى إلى حلها).

ويعرف روس (Ross) بأنه نشاط عقلي في صورته المعرفية. ويركز علماء النفس في تعريف التفكير على الجانب النفسي، فيقولون إن التفكير (هو استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة من المشكلات وصياغة حلولها في أحكام ثم يقوم العقل بمحاكمتها من أجل الفوز بالحل النهائي).

ومن التعريفات لعملية التفكير أيضاً تعريف أو سجود (Osgood) ويقول فيه: (إن التفكير تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية عن طريق استخدام الدلالات والرموز التي تقوم مقامها).

ويلاحظ مما سبق ما يلي:

(١) يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.

(٢) ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحيّة، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

(٣) أن التفكير نشاط عقلي غير مباشر.

(٤) أن التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي.

(٥) يرتبط التفكير ارتباطاً وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان.

وخلاصة القول أنه يدل على تلك العملية وذلك النشاط الذهني الذي يقوم باستخدام الدلالات والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث من أجل حل مشكلة أو تحقيق غرض معين.

خامساً: أشكال التفكير:

إن توظيف المعلم لأشكال أو أنماط التفكير المختلفة يساعد على تنميتها لدى الطلبة. ومن أشكال التفكير:

(١) التفكير التصوري: وهو استخدام وسائط رمزية للتفاعل مع العالم الخارجي المحيط بالإنسان من أجل تكوين المفاهيم، ويرتبط التفكير التصوري بقدرة الفرد على التفكير المجرد.

(٢) التفكير التأملي: ويستخدم أحياناً تحت اسم التفكير لحل المشكلة أو التفكير المنظم وهو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة، ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما: الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته.

(٣) التفكير الابتكاري: ويتم عندما يتمكن الفرد من الربط غير العادي للأفكار، مما يحقق نواتج جديدة تتضح في معالجة المواقف والمشكلات المختلفة.

(٤) التفكير الاستدلالي: ويقوم على استنتاج صحة حكم معين من أحكام أخرى.

(٥) التفكير الاستبصاري: وهو ذلك النوع من التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة، وذلك من خلال قيامه بالتفكير بالمشكلة بشكل جاد وإدراك العناصر فيها والعلاقات حتى تأتي مرحلة الاستبصار.

(٦) التفكير الترابطي: وهو الذي ينتج من العلاقة التي يكونها الفرد بين ما يواجهه من مثيرات، وما يظهر من استجابات ويأتي هذا النوع من التفكير نتيجة للتكرار والمحاولة والتعلم.

سادساً: استراتيجيات تعليم التفكير:

(١) **استراتيجية التمثيل المعرفي:** ولها أربع خطوات هي:

أ. الاستعداد القبلي للتعلم.

ب. بنية المعرفة (تحديد طرق تنظيم المعرفة).

جـ. تحديد أفضل الأساليب لعرض مواد التعليم.

د. التعزيز.

(٢) **استراتيجية المنظم المتقدم:** وتقوم على أن يكون هناك ارتباط بين المادة التي تعلّمها الطالب والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها وهو ما يجعل هذه المادة ذات معنى هي:

أ. التعلم التمثيلي.

ب. تعلم المفاهيم.

جـ. تعلم القضايا.

د. التعلم الاستكشافي

(٣) **استراتيجية التدريب على التساؤل:** صمم هذا النمط للتعلم بناء على ملاحظات التفاعل الصفي، وثم ترتيب مجموعة سلوكيات التفاعل الصفي للمعلم كما يأتي:

أ. أن تعد الأسئلة مسبقاً وبلغة سليمة وواضحة وبتسلسل منطقي.

ب. أن تنوع مستويات الأمثلة والأسئلة للطلاب حسب قدرات الطلبة.

جـ. أن ينوع في قواعد توجيه الأسئلة.

د. أن يحث الطلبة على التفكير قبل تكليفهم بالإجابة عن السؤال.

هـ. أن يعطي الطالب المستجيب تغذية راجعة.

و. أن يعيد توجيه السؤال في حالة فشل الطالب المستجيب إلى طالب آخر.

ز. أن يثني المعلم على الاستجابة الصحيحة.

(٤) استراتيجية هيلدا تابا (Hilda Taba) في التفكير: ترى هيلدا تابا أن التفكير الاستقرائي يتم عبر ثلاث مراحل أساسية هي:

(أ) مرحلة استيعاب المفهوم، وتحدد في الخطوات الثلاث الآتية:

١. مرحلة التعداد والتذكر: وتعتمد على مشاهدات الطالب وملاحظاته وما يكتسبه عن طريق حواسه المختلفة.

٢. مرحلة التصنيف: وفيها يقوم الطلبة بتبويب وتصنيف المعلومات أو الأشياء أو المواد إلى فئات أو مجموعات وذلك بناء الملاحظة السابقة.

(ب) مرحلة تفسير المعلومات وتبنى هذه المرحلة على العمليات العقلية التي تتضمن:

١. تحديد العلاقات الرئيسة الظاهرة بين المعلومات التي توافرت في المرحلة الأولى.

٢. اكتشاف العلاقات الخفية.

٣. الوصول إلى استدلالات (تعميمات).

(ج) مرحلة تطبيق المبادئ: وتهدف هذه المرحلة إلى توسيع قدرة الطالب في الوصول إلى تنبؤات، اعتماداً على المعلومات السابقة من خلال طرح أسئلة. ثم ينتقل الطالب إلى تفسير التنبؤات السابقة واتخاذ المبررات المناسبة لها. وفي هذه المرحلة يتأكد الطالب من صحة التنبؤات التي توصل إليها وذلك باختبارها وتعميمها.

(٥) استراتيجية العصف الذهني:

هـذه الاسـتراتيجية مفيدة لحل المشاكل التي تحتاج إلى حلول ابداعية؛ لأن أفكار الفرد ستعمل على إثارة اتجاهات أخرى في تفكير الآخرين، وبالتالي فإن جهود المجموعة ككل مثمرة أكثر من جهود أفراد كفرادى.

وحتى نستخدم هذه الاستراتيجية لا بد مما يأتي:

١- ستحتاج إلى شخص ما يسجل جميع الأفكار.
٢- ابدأ بتعريف المشكلة بشكل دقيق أو تحديد الهدف.
٣- خصص وقتاً محدداً، ثم سجل كل المساهمات دون أي تعليق عليها أو رفض لها.
٤- وعندما ينتهي الوقت الذي حددته لطرح الأفكار، ابدأ بتحليل ونقد وتقييم وتنظيم الأفكار.

أما ما يستفيده المشارك في عملية العصف الذهني، هو أنها ستشجع الطلبة قليلي الثقة بالنفس على المشاركة في طرح الأفكار بعيداً عن أجواء الانتقاد، وسيندمجون مع بقية الطلبة بحيث يبدون ككل واحد عند استخلاص الأفكار.

(٦) استراتيجية رسم الخرائط المفاهيمية:

تشجع هذه الإستراتيجية الطلبة على تصور أو رسم خريطة للأفكار فيما ورد من الأفكار الرئيسة، والأدلة الداعمة لها.

(٧) استراتيجيات المناظرات:

تشجع هذه الاستراتيجية الطلبة على الاكتشاف الناقد لكلا الجانبين للقضية.

(٨) استراتيجية الاسيضاح من خلال الأسئلة:

يتم من خلال هذه الاستراتيجية طرح سؤال على الطلبة، مثل: ماذا سيحدث لو أن ....، حيث يترك مجال للطلبة للتفكير، ثم كتابة ردود أفعالهم، استمع لواحد أو اثنين من هذه الردود، ثم قارن بين هذه الردود التي تحمل في طياتها تنبؤات الطلبة، بالمخرجات الحقيقية.

(٩) **استراتيجية حل مجموعة المشاكل الموثقة:**

تفيد هذه الإستراتيجية في فهم تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وتشخيص مواطن الأخطاء المفاهيمية.

(١٠) **استراتيجية التفكير بصوت مرتفع بشكل زوجي لحل المشكلة:**

حيث يعمل الطلبة بشكل زوجي (كل طالبين معاً)، يقوم أحد الطلبة بقراءة المشكلة بصوت عالٍ، ثم يتحدث حول كيفية تفكيره هو وزميله لحل المشكلة، بينما يستمع زميله الآخر لما قيل ثم يحاول أن يتفهم ما قيل ويحلله، هذه الاجراءات تجعل الطلاب مدركين لما يقومون به من اجراءات تفكير في أثناء قيامهم بحل المشكلة.

(١١) **استراتيجية استفتاء الآراء:**

حيث إن تَبيُّن آراء الطلاب حول قضية معينة لها علاقة بالدرس، ممكن أن تولد مستوى عالٍ من الاهتمام بهذا الموضوع.

(١٢) **استراتيجيات طرح الأسئلة (الاستجواب):**

(أ) اسأل طلابك أسئلة متنوعة، تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

(ب) اترك للطلبة مجالاً للتفكير وتجهيز ردود أفعال قبل أن تطلب فهم الإجابة.

(١٣) **استراتيجية انتقاد الآخرين:**

حيث يقوم الطلاب بانتقاد أعمال زملائهم.

(١٤) **برنامج الكورت كاستراتيجية لتعليم التفكير:**

أولاً: التعريف بمصمم البرنامج:

*** دي بونو:**

هو مؤلف برنامج الكورت للتفكير. وهو معروف باحثاً ومؤلفاً في التعليم المباشر للتفكير والتفكير الإبداعي.

إن خلفية دي بونو هي في مجال الأدوية، وفي كتابه الصادر عام ١٩٦٩م بعنوان (ميكانيكية العقل) يصف الكيفية التي يعمل بها الدماغ شبكة عصبية والتي بدورها تتيح للخبرة أن تحقق تنظيماً ذاتياً عن طريق نماذج الإدراك، وبعد ذلك تتجه الخبرات

الجديدة والمعلومات لإنتاج النماذج الإدراكية، والتي تثبت من خلال الخبرة السابقة والعاطفة.

لقد تكلم الدكتور دي بونو بشكل واسع حول موضوع التفكير في مؤتمرات تربوية كبيرة مثل المؤتمر العالمي للتفكير، والمجلس العالمي للأطفال الموهوبين، والمؤتمر الوطني ASCD والجمعية التربوية للولايات المتحدة.

وقد دعا دي بونو الكثير من الشركات مثل شركة IBM وشركة جنرال العالمية وشركات أخرى عديدة، وذلك ليقدم مشورته في التفكير الإبداعي الذي يتطلبه التغير، والتخطيط الاستراتيجي والتوجهات العالمية الحديثة، ألف دي بونو ٣٢ كتاباً مترجماً إلى ٢٤ لغة.

ثانياً: ما هو الـ(Cort):

كلمة cort هي اختصار ل(Cognitive Resarch Trust) والتي تعني (مؤسسة البحث المعرفي) التي أنشأها دي بونو في كامبردج (انجلترا).

وقد تم تصميم برنامج الكورت لتعليم الطلاب مجموعة من استراتيجيات التفكير التي تتيح لهم الإفلات بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها، ذلك لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع لتطوير نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات.

يحتوي الكورت على ست استراتيجيات، لكل استراتيجية مجموعة من الاجراءات.

الاستراتيجية الأولى: توسيع الإدراك:

الإجراء الأول: معالجة الأفكار (PMI):

* موجب (plus): الأشياء الجيدة عن فكرة ما، لما تحبها؟
* سالب (Minus): الأشياء السيئة عن فكرة ما، لماذا تحبها؟
* مثير (Interest): الأشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة، ما الذي تجده ممتعاً في الفكرة؟

بدلاً من القول بأنك تحب فكرة ما، أو أنك لا تحبها، فباستطاعتك استخدام درس معالجة الأفكار (PMI)، والذي من خلاله تستطيع التعرف إلى النقاط الموجبة

(الجـيدة) حـول فكـرة مـا أو موضـوع ما، ثم باستطاعتك التعرّف إلى النقاط السلبية (الـسيئة أو الـرديئة)، ثـم الـنقاط الـتي تعـد غـير موجـبة وغـير سالبة، إذ أنها مثيرة للاهتمام. باستطاعتك استخدام درس معالجة الأفكار (PMI) كطريقة لمعالجة مختلف الأفكـار والاقتراحـات المطـروحة، ومن السهل الطلب من أي شخص القيام بمعالجة الأفكار (PMI) حول فكرة معينة، وقد يطلب منك استخدام هذه الأداة بنفسك.

الإجراء الثاني: اعتبار جميع العوامل:

عـندما تـرغب في اتخـاذ قـرار مـا، أو حتـى مجرد التفكير بشيء ما، فهناك دائماً عدة عـوامل يجـب أن تأخـذها بعـين الاعتبار. وإذا تركت بعض هذه العوامل أو أهملتها فـإن القـرار الـذي سـوف تـتخذه قـد يبدو صحيحاً في حينه، إلا أنه سيظهر لك بأن قرارك كان خاطئاً وذلك بعد مرور فترة من الوقت على اتخاذك للقرار.

إن أخـذك لجميع العوامل بعين الاعتبار سوف يجعل قراراتك سليمة، ولن تندم على أي قـرار تـتخذه، وفي الـوقت نفسه تستطيع النظر إلى تفكير الناس الآخرين ومعرفة العوامل التي تركوها ولم يأخذوها بعين الاعتبار.

الإجراء الثالث: القوانين:

* بعـض القـوانين يتم وضعها لمنع الاضطراب أو الفوضى. مثال: القانون الذي يستوجب تحرك السيارات على جانب واحد من الطريق.
* بعـض القـوانين توضـع للاسـتمتاع. مـثال: قوانين كرة القدم تشكل لعبة كرة القدم وتجعلها ممتعة.
* توضـع بعـض القـوانين أحياناً من قبل المؤسسة لأعضاء تلك المؤسسة، مثال: قانـون وجـوب ارتـداء الجـنود اللـباس المـوحد (بـدلات خاصـة) عند القيام بواجباتهم.

توضـع بعـض القـوانين لـمنع بعـض الـناس مـن اخـذ امتـيازات أو ممـتلكات الآخـرين. مـثال: قانـون مـنع السرقة (وبشكل عام فإن هدف القانون تسهيل حياة الناس وجعلها تتجه نحو الأفضل).

الإجراء الرابع: النتائج المنطقية وما يتبعها:

ساعد اكتشاف المحرك الذي يعمل بمشتقات النفط على تشغيل السيارات والطائرات والصناعات النفطية، وهذه بدورها أدت إلى تلوث البيئة. ولو كان بالإمكان التنبؤ بجميع النتائج المترتبة على استخدام مشتقات النفط في ذلك الوقت فربما تم التركيز على استخدام المحرك الكهربائي والبخاري، وذلك لتشغيل السيارات، إن أي اختراع جديد أي خطة أو قانون أو قرار جميعها لها نتائج تستمر لوقت طويل، في التفكير بأي عمل ترغب القيام به أخذ النتائج بعين الاعتبار، ويمكن تقسيم النتائج إلى الأنواع التالية:

١. النتائج الفورية.
٢. النتائج قصيرة المدى (١-٥سنوات).
٣. النتائج متوسطة المدى (٥- ٢٥ سنة).
٤. النتائج طويلة المدى(أكثر من ٢٥سنة).

الإجراء الخامس: الأهداف:

تستطيع أن تعمل شيئاً ما خارجاً عن العادة لأنه ردّ فعل لموقف ما، لكن هناك أوقات عندما تقوم بعمل شيء ما لكي تحقق غرضاً أو هدفاً ما، فهي تخدم تفكيرك إذا عرفت بالضبط ما الذي ترغب تحقيقه بالضبط، وكذلك فإنها يمكن أن تساعدك لفهم تفكير الآخرين إذا استطعت الاطلاع على أهدافهم.

الإجراء السادس: التخطيط:

التخطيط عبارة عن عملية التفكير للأمام، وذلك لتحديد الطريقة التي يمكنك من خلالها الوصول إلى مكان ما أو عمل شيء ما. وقد يكون الأمر عبارة عن تنظيم الأشياء، وذلك حتى تكون هذه الأشياء مصقولة ومتقنة.

إنك عندما تخطط، فإنك تضع برنامجاً لما ستقوم بعمله، ومن أهم الأمور أن تكون لديك خطة واضحة.

الإجراء السابع: الأولويات المهمة الأولى:

هناك بعض الأشياء أهم من أشياء أخرى، وهناك بعض العوامل أهم من عوامل أخرى، كما أن هناك بعض الأهداف أهم من غيرها، وبعض النتائج أهم من غيرها، في التفكير حول موقف ما، وبعد أن تكون قد عممت عدداً من الأفكار، عليك أن تقرر أياً من هذه الأفكار يعد أكثر أهمية بحيث تستطيع عمل شيء ما لهذه الأفكار.

بعد القيام بدرس معالجة الأفكار(PMI)، واعتبار جميع العوامل (CAF) والأهداف (AGO) أو النتائج المنطقية (C&S) يمكنك القيام بدرس الأولويات المهمة الأولى (FIP) وذلك لجمع أهم النقاط. وهذه النقاط التي قمت باختيارها يجب أن تعطيها الأولوية وتتعامل معها أولاً.

الإجراء الثامن: البدائل والاحتمالات والخيارات:

عندما تنوي اتخاذ قرار ما أو التصرف نحو موقف ما، فقد لا تتوافر لديك جميع الخيارات والبدائل لهذا القرار أو التصرف، ويحدث ذلك عند بداية التفكير. ولكن مع استمرارك في التفكير وبحثك عن هذه الخيارات فإنك قد تجد أن هناك الكثير من الخيارات والبدائل أكثر مما كنت تظن.

الإجراء التاسع: القرارات:

بعض القرارات سهلة وبعضها صعبة، هناك قرارات يجب اتخاذها طوال الوقت مثل قرار:"أي الملابس نلبس، وأي الأشرطة نشتري، هل نخرج أو نبقى داخل البيت، كيف نسلي أنفسنا، هل نسافر إلى خارج البلد، هل ننفق النقود على شيء ما أم هل نوفرها". يكون القرار أحياناً خيار بين البدائل، وأحياناً يُفرض القرار عليك، مثال:" عندما تصل إلى مفترق طرق، وتجد أن عليك أن تقرر أي طريق من الطرق المختلفة سوف تسلكه".

في صناعة القرارات من المفيد أن تكون واضحاً بالنسبة للعوامل المتدخلة في القرار (CAF)، والأهداف (AGO)، والأوليات (FIP)، والنتائج (C&S) ولا تنس البدائل (APC).

الإجراء العاشر: وجهات نظر الآخرين:

العديد من المواقف التفكيرية يتم إشراك الآخرين بها، وما يفكر به هؤلاء الناس هو عبارة عن جزء من الموقف الذي أنت بصدد التفكير به، وقد يكون عند هؤلاء الناس وجهات نظر مختلفة وذلك على الرغم من وجودهم في نفس الموقف الواحد، فهم ينظرون إلى الأشياء بصور مختلفة. إنه كجزء هام من التفكير التعرف إلى الكيفية التي يفكر بها الآخرون، وهذا يعني محاولة رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين؛ أي بمعنى آخر القيام ب"وجهات نظر الآخرين". والأشخاص الآخرون قد يعدون جميع العوامل (CAF) وينظرون إلى النتائج (C&O) ويضعون الأهداف (AGO) ويحددون الأوليات (FIP) وفي الواقع، فإن جميع عمليات التفكير التي تقوم بها أنت يقوم بها أشخاص آخرون أيضاً، ولكن بشكل مختلف، كذلك فإن وجهات النظر للآخرين تعد مهمة ويجب عدم إهمالها عند التفكير.

الإستراتيجية الثانية: التنظيم:

الإجراء الأول: تعرف Recognize: وتبين أهمية التعرف إلى أنماط المشكلات والمواقف لفهمها بطريقة أحسن.

الإجراء الثاني: حلل Analyze: يتعلم الطلاب طريقتين في تجزئة المشكلات الصعبة إلى عناصر أصغر يمكن التعامل معها.

الإجراء الثالث: قارن Compare: يتعلم الطلاب أن المقارنة المقصودة بين شيئين مختلفين قد تؤدي لظهور أفكار إضافية حولهما.

الإجراء الرابع: اختار Select: يتعلم الطلاب تحديد المعالم الرئيسة لمتطلبات الموقف ووضع الحلول أو التفسيرات المتعددة لهذه المتطلبات، وبعد ذلك اختيار الحل أو التفسير الأنسب.

الإجراء الخامس: أوجد طرقاً أخرى Find other ways: يبين أن الجهد الموجود لإيجاد وجهات نظر بديلة لأي موقف قد ينجم عنه أفكار مبدعة وجديدة لا يمكن أن تظهر بغير ذلك.

الإجـراء السادس: ابدأ Start: يتعلم الطلاب التفكير في مشكلة ما بالاختيار الواعي لأسـاليب النظـر لـتلك المـشكلة (إحـدى مهارات الكورت السابق) وليس بالاندفاع السريع إلى المشكلة من أي جهة كانت.

الإجـراء الـسابع: نظـم Organize: تـؤكد علـى أهمية تعريف المشاكل بخطة معينة للتفكير والحل.

الإجـراء الـثامن: ركـز Focus: يحـث الطلاب على توجيه السؤال التالي: "ما الذي تنظر له الآن؟، أو ما الذي نركز عليه؟" وذلك لتحديد ذلك الجانب من الموقف الذي ينبغي أن تضعه في عين الاعتبار.

الإجـراء التاسـع: ادمـج Concolidate: يـسترجع الطلاب تفكيرهم لتحديد ما تم إنجازه، وما إذا كان هناك نقاط يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

الإجـراء العاشـر: اسـتنتج Conclude: تـؤكد أن المحاولـة يجـب أن تكـون بهـدف الوصول إلى نهاية لكل ما تم التفكير فيه حتى لو لم يتوافر بذلك الحل.

الإستراتيجية الثالثة: التفاعل:

الإجـراء الأول: الـتحقق مـن الطـرفين (EBS): ويتطلب ذلك من الطلاب فحص مسألة معارضة حتى يتمكنوا من تصويب المسائل بأنفسهم.

الإجـراء الثانـي: الدلـيل- أنـواع الأدلـة: يفـرق الطـلاب بـين الحقيقة والرأي حتى يتمكنوا فحص الدليل بتمعن وبأسلوب مقبول وطبيعي.

الإجـراء الـثالث: الدليل- قيّم الدليل: يحث الطلاب على تقييم الدليل الذي يطرحه أحد الأفراد وذلك لأهمية بالنسبة للمسألة ككل.

الإجـراء الـرابع: الدلـيل- البنـية: يفحص بناء الطلاب للمسألة لتحديد الأدلة المبينة عليها آراؤهم وما قامت عليها آراء الآخرين.

الإجراء الخامس: الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة: أداة للتعريف بجوانب الموافقة والرفض وعدم الاتصال بالمسألة.

الإجراء السادس: أن تكون على صواب "١": يحدد وسيلتين لمناقشة نقطة، السبب في قبول الفكرة أو عدمه، والرجوع للمصادر الخارجية متضمناً الحقائق والأرقام والمشاعر.

الإجراء السابع: أن تكون على صواب "٢": يحدد وسيلتين لمناقشة نقطة غالباً ما يتم استبعادها: استخدام الأسماء والملصقات والتصنيفات والأحكام القيمة ذات الجدوى.

الإجراء الثامن: أن تكون على خطأ "١": يتعلم الطلاب معرفة مواقع المبالغة في النقاط التي يثيرونها، وكذلك الأمثلة لأدلة جزئية والتي تقوم عليها (وعليها فقط) النهايات الخاصة بالمسائل.

الإجراء التاسع: أن تكون على خطأ "٢": يركز على المسائل التي لا تخلو من الأخطاء (عالمية أو غيرها)، وكذلك القائمة على التميز.

الإجراء العاشر: المحصلة النهائية: يقيم الطلاب ما تم إنجازه في المناقشة حتى لو لم تتم الموافقة عليه.

الاستراتيجية الرابعة: الإبداع:

الإجراء الأول: نعم ولا وإبداعي: والمقصود والأخيرة هو الإشارة إلى أن الفكرة ليست بالضرورة في تلك الدقة أو الصحة ولكنها أداة لفتح آفاق وقنوات جديدة في التفكير.

الإجراء الثاني: الحجر المتدحرج: يخطو الطلاب خارج الأنماط النموذجية للتفكير بالنظر إلى أفكار مختلفة وأحياناً مبالغ فيها، ولكن ليس في سبيل مصلحتهم وإنما للحث على إنتاج أفكار جديدة.

الإجراء الثالث: مدخلات عشوائية: وهي أداة لإنتاج أفكار جديدة حول المشكلة بالإظهار المتعمد لأفكار عشوائية وغير مترابطة.

الإجراء الرابع: معارضة الفكرة: يتحدى الطلاب أفكاراً مسلماً بها ولكن ليست لإثبات خطأها، وإنما لتحديد السبل البديلة في التعامل مع الأشياء.

الإجراء الخامس: الفكرة الرئيسة: تحث الطلاب على التعرف إلى الفكرة المسيطرة على الموقف، ومن ثم تقرير قيمة الهروب من تلك الفكرة للخروج بأفكار جديدة.

الإجراء السادس: تعريف المشكلة: وتعلم الطلاب البذل في سبيل تعريف دقيق للمشكلة وذلك لتسهيل حلها.

الإجراء الثامن: الربط: تبين أن الأفكار الجديدة تخلق من خلال صهر الأفكار الموجودة في الأصل.

الإجراء التاسع: المتطلبات: تظهر أهمية تمييز متطلبات المشكلة وإعطائها الأولوية وذلك عند محاولة وضع الحلول لها.

الإجراء العاشر: التقييم: عبارة عن تتمة لدرس سابق، وذلك بترك الطلاب يحكمون على الأفكار الموجودة فيها، فيما إذا كانت تلتقي مع متطلبات الحلول المتعلقة بها أم لا.

الاستراتيجية الخامسة: المعلومات والعواطف:

الإجراء الأول: المعلومات: يتعلم الطلاب تحليل المعلومات وذلك لتحديد ما تعينه بالضبط وما يتم استبعاده منها.

الإجراء الثاني: الأسئلة: تركز على توجيه الأسئلة والفرق بين الأسئلة التفسيرية والأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أم لا.

الإجراء الثالث: مفاتيح الحل: تحث الطلاب على اختيار الحلول وتقييم كل حل على حدة، وأخيراً تقييم مضامين كل الحلول مجتمعة.

الإجراء الرابع: التناقضات: يفحص الطلاب المعلومات لتحديد التناقضات والنهايات الخاطئة.

الإجراء الخامس: التوقع (التخمين): تبين الفرق بين التخمينات الصغيرة (الافتراضات) والكبيرة (الفرص والمراهنات)، وذلك للحث على جمع المعلومات التي تخفض حجم التخمين.

الإجـراء الـسادس: الاعـتقادات: يحـث الطـلاب على التفريق بين الاعتقادات المبنية على التجربة الذاتية أو العواطف وتلك المبنية على اعتقادات الآخرين.

الإجـراء الـسابع: الآراء والـبدائل الجاهـزة : يركـز على كيفية استخدام الاعتقادات وخصوصاً على الاقتراحات التي تستخدم فيها الأحكام الاعتباطية، والأفكار المبتذلة التي عفى عليها الزمن والنمطية ...الخ كبديل للتفكير.

الإجـراء الـثامن: العواطف: تلقي الضوء على أثر العواطف على التفكير وتفرق بين العواطـف العاديـة كالحـب والكـره والخـوف والفـزع والعواطـف الذاتية كالكبرياء والرغبة في أن يكون الشخص دائماً على حق.

الإجـراء التاسـع: القـيم: تؤكد على أهمية القيم وتحث الطلاب على تقرير الأولوية في القيم القائمة في موقف معين.

الإجـراء العاشـر: التبسيط والتوضيح: تبين الفرق بين العمليتين وتركز على ضرورة التفريق بين العملية الأولى والثانية.

الاستراتيجية السادسة: العمل:

الإجراء الأول: (T) هدف: هو الأول من ثلاث خطوات باتجاه التفكير في مسألة ما. يـتعلم الطالـب توجـيه تفكيرهـم نحـو أهداف معينة والتزامها، التعرف على أهداف التفكير عند الآخرين.

الإجـراء الثاني: (E) توسع: يبين السبل التي يستطيع الطلاب بها توسيع أهدافهم بما في ذلـك تحلـيل الهـدف ذاته، وفحص كيف ترتبط بحلول أكبر تكون هي جزءاً منها. والبحث عن وسائل/ سبل بديلة لإدراك الهدف.

الإجراء الثالث: (C) اختصر: ويتعلم الطلاب من خلالها سبل توسيع دائرة الأفكار، ويضيق الطلاب دائرة التفكير بتبسيطها إلى نقاط رئيسة و/ أو نهايات.

الإجـراء الرابع: (هدف- توسع- اختصر) (TEC): يتدرب الطلاب على استخدام المهـارات الـثلاث الـسابقة علـى التوالي، وبالنظر إليها على أنها خطوات من عملية كاملة.

الإجراء الخامس: الهدف (P): هذه المرحلة الأولى من خمس مراحل من النظر إلى المشاكل المعنية، وتركز على أهمية تعريف الهدف النهائي بالسؤال التالي: "بماذا أريد أن انتهي؟".

الإجراء السادس: مُدخل (I): يبين أنواع المدخلات المطلوبة قبل أن يشرع الفرد بتفكير فاعل كجمع المعلومات وتقييمها، والنظر إلى الآخرين والعواقب المحتملة والتعرف إلى الضغوط الشخصية وقيود الوقت والاستثمارات.

الإجراء السابع: الحلول (S): البداية بمرحلة تفكير نشطة وحقيقية وتكون بما يصل إليه الطلاب من حلول بديلة تتضمن الحلول الأكثر وضوحاً، تلك التي نسخوها أو اكتشفوها وحسنوها في أنفسهم، إضافة إلى ما حددوها بإعادة تعريف المشكلة الأصلية.

الإجراء الثامن: الاختيار (C): يطلب المعلم من الطلاب في المراحل السابقة من التفكير أكبر قدر ممكن من التوسع، أما الآن فعليهم أن يضيقوا دائرة التفكير لتقتصر على واحد يأخذ في عين الاعتبار أداءهم الخاص والبساطة واللياقة والعواقب المحتملة.

الإجراء التاسع: العملية (O): آخر المراحل الخمسة في حل المشكلة حيث يتعين على الطلاب تفصيل الخطوات التي يمكن أن يُبنى عليها الحل الذي تم اختياره ويوضع في العملية.

الإجراء العاشر: جمع العمليات السابقة (TEC-PISCO): يتعلم الطلاب استخدام الدروس من (١- ٥) كهيكل كامل للنظر إلى المشكلات المستعصية ولتطبيق عملية (هدف- توسع- اختصر) (TEC) من (١-٣) عند أي نقطة في عملية (PISCO).

قائمة المراجع

- القرآن الكريم
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، ١٩٧٢، التفكير: دراسات نفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أنيس، إبراهيم وزملاؤه، ١٩٨٧، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، دار الأمواج، بيروت.
- ابن حبان، محمد أبو حاتم، ١٩٩٣، صحيح ابن حبان، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- البستاني، عبد الله، ١٩٩٠، الوافي: المعجم الوسيط للغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت.
- الترمذي، محمد بن عيسى،١٩٨٧، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الحسن، هشام وآخرون، تطوير التفكير عند الطفل.
- الخلايلة، عبد الكريم، وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٠، طرق تعليم التفكير للأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- الرواشدة، إبراهيم، ١٩٨٤، أسلوب التساؤل وأثره على اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- السيوطي، عبد الرحمن بن كمال جلال الدين، ١٩٨٣، الدر المنثور في التفسير المأثور، دار الفكر، بيروت.
- الضحاك، أحمد بن عمرو، ١٩٩١، الآحاد والمثاني، دار الراية، الرياض.
- الغرناطي، محمد بن يوسف، ١٩٩٢، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، بيروت.
- اللقاني، احمد حسين، وعودة أبو سنينة، ١٩٩١، التعلم والتعليم الصفي، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر، عمان.

- دي بونـو، ادوارد، ١٩٩٨، بـرنامج الكـورت لتعلـيم الـتفكير، ترجمة: ناديا السرور، وثائر حسين، ودينا فيضي، دار الفكر، عمان.
- زيـتون، عـايش محمـود، ١٩٨٧، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، الجامعة الأردنية.
- علي، سعيد اسماعيل، ١٩٨٢، دراسات في التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة.
- عيـسى، علـي حسن، ١٩٩٥، مدى تركيز أسئلة كتابي اللغة العربية للصفين الخامس والـسادس الأساسـين علـى مهـارات الـتفكير عند الطلبة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

www.unet.maine.edu/Faculty-Services/Teachlearn.html.
www.heartofchange.com/educational/tlstrategies21.htm.
http//members.aol.com/MattT105 74/Higher Order literacy.htm.

الفصل السادس

استراتيجية التفكير المتشعب

- تمهيد
- رؤية المفكر المستخدم للتفكير المتشعب
- استراتيجيات التفكر المتشعب
- الاستراتيجيات الشفوية
- الاستراتيجيات العامة
- الاستراتيجيات الخاصة
- الاستراتيجيات الكتابية
- تنمية التفكير المتشعب

تمهيد

إن فكرة التفكير المتشعب حسب موسوعة Gale لعلم النفس طورت من قبل عالم النفس J.P. Guilford الذي يرى التفكير المتشعب على أنه مكون أساسي للإبداع، ويربطه بأربعة خصائص رئيسة وهي الطلاقة (القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الحلول لمشكلة ما وبسرعة)؛ المرونة (القدرة على التفكير بعدد من الطرق لتناول مشكلة وبنفس الوقت)؛ الأصاله (الميل لإنتاج أفكار مختلفة عن تلك التي يتوصل إليها أغلب الناس)؛ (التوسع (القدرة على التفكير بالتفاصيل لفكره ما والقيام بها).

وحسب قاموس Penguin لعلم النفس يمكن تعريف التشعب Divergence على أنه:

١- بشكل عام خاصية التحرك بعيداً عن النقطة الرئيسية أو الامتداد باتجاهات مختلفة.

٢- في الإدراك، التحرك خارج العنيني كون نقطة التركيز تتحول نحو المدّرك. أنه يعمل مثل مشعر المنظار من أجل عمق الإدراك.

٣- في علم وظائف الأعضاء العصبية neurophysiology التشعب والانتشار خارج عدد من العمليات العصبية للفرد أو خارج أنسجة الطرق العصبية.

إن التفكير المتشعب هو التفكير الذي يتميز بعملية التحرك بعيداً باتجاهات مختلفة مشعباً الأفكار لتشمل عدداً من الأوجه ذات العلاقة. مثل هذا النوع من التفكير يرتبط بالإبداع كونه يولد أفكارا وحلولاً جديدة.

كذلك يعرفه قاموس penguin على أنه القدرة على ابتكار وخلق احتمالات بديلة متعددة أو إجابات لسؤال واحد أو فكرة واحدة مثلما هو الحال في الإبداع.

ويعتقد Guilford الذي وجه بحثه نحو الاختيار والقياس السيكولوجي أن المفكرين المبدعين متميزون عندما يخضعون لاختبارات الذكاء المعيارية، بالرغم من أنها تعوق التفكير المتشعب وتكافئ نقيضه وهو التفكير التقاربي Convergent- القدرة على تضييق

كـل البدائل المحتملة إلى حل مفرد، ذلك النوع من التفكير المطلوب في اختبارات الاختيار من متعدد.

وعلـى مـدار سـنوات فـإن مـشروع بحث القدرات العقلية (A R P) Aptitude Research Project في جامعة جنوب كاليفورنيا تحت قيادة Guilford

استنبط سلسلة مكثفة من الاختبارات لقياس القدرات العقلية ومن ضمنها الإبداع. وهيأت بعض اختبارات التفكير المتشعب (A R P) بشك واسع للاستخدام من أجل وضع الطلبة في بـرامج الموهـوبين، وتقييم نجاح مثل هذه البرامج. إنها تشتمل على أساليب تقييم مختلفة تقيس خصائص هامة من الطلاقة والمرونة والأصالة. وبين اختبارات الطلاقة- طلاقة المفـردة الذي يطلب من الخاضعين للاختبار بالتفكير قدر ما يستطيعون بكلمات تحتوي على حـرف معطـى لهـم. والطلاقـة التخيلية التي تشتمل على تسمية أشياء تتبع لصنف محدد مثل الـسؤال الـتي تحترق. واختبارات أخرى تشمل جدولة كل الوظائف الممكنة التي يمكن تمثيلها برمـز معـين، وكتابة عناوين لقصص قصيرة بعد أخبار الحبكة. واختبار النتائج المنطقية حيث يطلـب مـن الشخص أن يذكر النتائج المنطقية الممكنة لحدث خيالي (ماذا يمكن أن يحدث إذا كان هناك شخص مخلد؟

ويـرى Isaksen & Dorvals Treffinger أن الإبـداع هـو القـدرة على توليد استجابات ممكنة متعددة وأفكار وبدائل استجابة لأسئلة مفتوحة أو مهمة ما أو تحدٍ معين.

وتـرى Gardner أن الـتفكير المتشعب يوجه بأربعة خطوط. الحكم المؤجل ويؤكد علـى الحاجة إلى الأحجام عن التقييم والنقد أو مدح الأفكار. الكفاح من اجل لكم ويشجع الطلـبة علـى الـتفكير بأكـبر عـدد ممكن من الأفكار. والانطلاق بحرية نحو الاحتمالات غير العاديـة، وهـذا يـسمح بتـشكيل أفكـار عديـدة جديـدة وفـريدة مـن نـوعها. والـبحث عن الارتـباطات، ويـشجع هـذه المجمـوعة علـى البناء على أفكار الآخرين. إن نشاطات التفكير المتشعب هـي مـسؤولية الـباحث عـن حل المشكلة، وأن المسهل للعملية هو الشخص الذي يـنظم ويـوجه المجمـوعة، ولكـنه يحجـم عـن المشاركة في توليد الأفكار. ويعمل ضمن نطاق المـوجه الـذي يـؤجل أحكامـه في كـل الأوقـات. إن التفكير المتشعب مهارة وعرفه كثير من

الباحثين على أنه عامل مهم في الإبداع، وأن وجود القدرة على تحديد ما إذا كانت الحلول المحتملة قادرة على تحقيق المعايير المتعلقة بالمشكلة هو وظيفة ما وراء الإدراك. ويظهر من تعريف التفكير المتشعب على أنه يتطلب من الفرد البحث عن قاعدة المعلومات في ما وراء الجانب النشط الدارج. وفي عمر لاحق، فإن ترك الأفكار الدارجة يعد مهماً في الفكر الإبداعي.

رؤية المفكر الذي يستخدم التفكير المتشعب

حسب (Lucy Jo pall din 2001)، المفكر الذي يستخدم هذا النمط من التفكير على أنه يعيش في حالة طبيعية من العصف الذهني ويرى الحياة من خلال المشاركة kaleidoscope – رسم أو مشهد متغير مختلف الألوان يكون بوضع حركة دائمة.

- النماذج تتغير بشكل مستمر
- الخبرة توصف ولا تقاس
- الأفكار متعددة الألوان والأشكال ويصعب وضعها بمكان واحد. وإذا سألت الطفل الذي يفكر بهذا النمط عن يومه، ستكون إجابته كالآتي:

سأكون السيد فلان. كذلك سأتعلم دور فلان. وسأكون أيضا فلان. فهو يفكر بتأدية العديد من الأدوار. إن هذا المفكر يستطيع استرجاع أكثر الأحداث إثارة في يومه وعلى الفور، ويقوم بإبلاغك عن أكثر الأجزاء إثارة عن أكثر حدث مثير. ويقوم أيضا بربط أكثر الأحداث إثارة معاً.

تدور الأفكار والصور الخيالية في ذهن هذا المفكر بسرعة كبيرة. إن تفكيره الناقد لا يخطر بعقله بشكل طبيعي. إنه لا يفهمه ويميل أن يأخذ الأمور بطريقة شخصية، ويتخذ موقع الدفاع عندما ينتقد من قبل المفكر صاحب النمط التقاربي.

استراتيجيات التفكير المتشعب

إن هـدف الـتفكير المتشعب هو توليد العديد من الأفكار المختلفة عن موضوع معين خـلال فـترة قـصيرة. إنه يشمل تجزئة الموضوع إلى مكوناته المختلفة من أجل التبصر بمختلف أوجه ذلك الموضوع.

وقـد قـام قـسم اللغـات العالمي World languages department بتقـسيم اسـتراتيجيات الاتـصال الـشفوي والكتابـي إلى أربـع فئات. ويشير قسم اللغات إلى أن هذه الاستراتيجيات تعطي قيمة عالية للتفكير المتشعب. وقسمت هذه الاستراتيجيات إلى:

أ- استراتيجيات شفوية.

ب- استراتيجيات عامه

ج- استراتيجيات القراءة.

د- استراتيجيات الكتابة.

ويـرى قـسم اللغـات أن هذه التقسيمات مصطنعة؛ لأن الوظائف الشفوية والقرائية والكتابية تتداخل بشكل واضح.

أ - الاستراتيجيات الشفوية

١- العصف الذهني Brainstorming

هـو أسـلوب يـشتمل على توليد عدد من الأفكار بطريقة إبداعية، وهدفه توليد أكبر عـدد مـن الأفكـار بفـترة وجيـزة. إن الأداة المهمـة في العـصف الـذهني هـي Piggybacking أو اسـتخدام فكـرة لإثـارة افكار أخرى. وخلال عملية العصف الـذهني تـسجل كـل الأفكار، ولا يتم تجاهل أو نقد أي من الأفكار المطروحة. وبعد تقـديم عـدد مـن الأفكـار وتوليدها، يستطيع الشخص أن يعود للوراء ويراجع هذه الأفكار وينقد قيمتها.

إنهـا اسـتراتيجية تمكن الطلبة من التركيز على الأحداث ضمن سياق كبيرة، كما أنها شـكل أساسـي لعمـل مخطـط تمهـيدي يـشجع الطلـبة على تنظيم المعلومات بطريقة

منطقية. يتم اختيار الموضوع ويقوم الطلبة بالعصف الذهني لكل المواضيع الفرعية التي يستطيعون استرجاعها. إنها تعطي المعلم الطريق لخلق بيئة يمكن من خلالها تقدير التفكير المتشعب.

والنموذج المقترح للعصف الذهني هو:

K: يقوم المعلم بالعصف الذهني مع الطلبة حول فكرة رئيسة ويتم الاعتماد على معرفتهم الخاصة لاستخلاص الأفكار التي يعرفونها.

W: على شكل مجموعات يقوم الطلبة بجدولة الأفكار التي يرغبون بتعلمها عن فكرة معينة، ويتم اختيار فكرتين أو ثلاثة من كل مجموعة وتصبح هذه الأفكار الأساس لموضوع الوحدة.

L: بعد الدرس يقوم المعلم باستخدام أسلوب العصف الذهني ثانية مع الطلبة لتحديد ما تم تعلمه من دراسة الموضوع.

KWL Chart

What I know	What I want know	What I learned

ولبدء مواضيع العصف الذهني المحتملة، فإنه من المساعد أن ننشغل بالتحليل الذاتي self Analysis وتحليل الموضوع topic Analysis.

- التحليل الذاتي

نسأل الأسئلة التالية لعصف عدد من المواضيع المحتملة .

١- كيف أمضي وقتي؟ ما نشاطاتي خلال يوم عادي؟
٢- ماذا أعرف ...؟ ما ميادين خبرتي؟ ماذا ادرس في المدرسة؟
٣- ماذا أحب؟ ما هواياتي؟ ما اهتماماتي؟
٤- ما الذي يقلقني؟ ما الذي أود تغييره في العالم؟
٥- ما أقوى اعتقاداتي؟ قيمي؟ فلسفاتي؟

- تحليل الموضوع

أسال الأسئلة التالية لتضييق وصقل موضوع واسع وصقله إلى موضوع محدد ومركز نستبدل الموضوع بكلمة شيء ما.

١- كيف تصف شيئاً ما؟

٢- ما أسباب شيء معين؟

٣- ما آثار هذا الشيء؟

٤- ما المهم في شيء معين؟

٥- ما هي الأجزاء الأصغر التي تشكل شيئاً ما؟

٦- كيف يتغير شيء معين؟ ولماذا هذه التغيرات مهمة؟

٧- ما المعروف وغير المعروف عن شيء ما؟

٨- ما تصنيف الأفكار أو الأشياء التي تتبع شيء ما؟

٩- هل ذلك الشيء جيد أو سيء؟ ولماذا؟

١٠- ما الاقتراحات أو التوصيات التي تقدمها حول شيء معين؟

١١- ما الجوانب المختلفة التي تستطيع التفكير بها حول شيء معين؟

٢- الاستعلام المشترك **shared Inquiry**

انها استراتيجية توجيه أسئلة مبنية على الإيمان الراسخ والقناعة بأن الطلبة يبذلون قصارى جهدهم عند التفكير بالأسئلة التفسيرية (الأسئلة ذات النهاية المفتوحة) فيما يتعلق بمعنى النص.

إن المعلمين المنشغلين بهذه الإستراتيجية يعززون خطوات التفكير لديهم؛ ويسلكون الفضول الطبيعي من خلال أسئلة المعلم الحذرة ويقومون بتجميع أفكارهم بعقلانية معتمدين على الدليل من النص. إن التركيز على التفسير يمكن الطلبة من تجربة الإثارة في القراءة. وبينما يشترك الطلبة في الأنشطة ينخرطون في عملية السؤال والتفكير التأملي والاكتشاف.

٣- الخطابات Speeches

هـنا يشجع الأفراد على تقديم خطابات أصلية ومبتكرة أمام الصف، فلما أن يكونوا بطبيعـتهم مقـنعين أو لـديهم تـصورات معيـنة. يمكـن دراسة وتعلم مهارات الإلقاء والقـواعد واسـتخدام الكلمات والوضوح اللغوي في هذا التمرين. ويمكن للطلبة أن يحصلوا على تغذية راجعة مباشرة من طلبة آخرين داخل الصف.

٤- طريقة الإلقاء/ فن الخطابة Elocution

يعمـل المعلـم هنا وبشكل مباشر مع طلبة مفردين على التدرب على جهارة الصوت الـصرف، التشديد، الوقوف واللفظ والاستخدام الصحيح للغة. هذه الجوانب الهامة مـن الكـلام مـع بعض تمارين التنفس الخاصة تؤدي دوراً هاماً في تحسين فن العرض الشفوي لموضوع ما. وتصبح طريقة الإلقاء هي النقطة البؤرية.

٥- المونولوج Monologues –مناجاة المرء لنفسه-

في هـذه الإسـتراتيجية يقـوم الطالـب بقـراءة قطعة أدبية أمام الصف، أو يقوم بإبداع مونولـوج أصـيل بنفـسه. وكجزء من عملية التقييم يتم التأكيد على الصرف والنطق وفهم المعنى. إن الموضوع المونولوج يصبح النقطة البؤرية التي يجب التركيز عليها.

٦- النقاش الجدلي Debating

يقـوم المعلمـون مـن خـلال هذه الإستراتيجية بتحضير الطلبة للنقاش الشفوي حول الأدب العظـيم والأحـداث الجاريـة أو أي موضـوع مرتبط بالمنهاج المتكامل. ويتعلم الطلبـة هـنا كيفـية التعبير عن أنفسهم بتعلم مهارات الإقناع مثلما يتعلمون مهارات الاتـصال مـع أقرانهم. ويمكن أن تعد الشيوعية وحقوق الإنسان أمثلة على مواضيع جدلية يمكن النقاش حولها.

٧- المسرح/ الدراما Drama plays

هـنا تـتاح الفرصـة للطلـبة أن يخـتاروا ويؤدوا أدواراً مسرحية كوميدية أو تراجيدية. كـذلك يمكـن للطلـبة أن يكتـبوا مـسرحياتهم الخاصة بهم ويؤدوها. وكفائدة إضافية يمكـن دعـوة أشخاص من المجتمع لتعليم الطلبة وتشجيعهم، إن هذه الإستراتيجية لا

تـشجع فقط النحو اللغوي والاتصال، ولكنها أيضاً تسمح للطلبة بالتعبير عن مختلف أنماط التعلم، وتزود بفرصة النحو الأكاديمي في القراءة والكتابة التعاونية.

٨- لعب الأدوار Role Playing

هـنا يقوم طالبان أو ثلاثة بتمثيل أدوار عن مواقف اجتماعية افتراضية ويتعلمون من خـلال هـذه الإسـتراتيجية كيفـية الاسـتماع بـشكل جـيد وكيفـية التفكير وحدهم. وبالـرغم مـن تقـديم معلـومات حـول الأدوار الـتي يلعـبونها، يمكن للطلبة أيضاً أن يـبدعوا حـواراً مـن تلقـاء ذاتهـم. ويمكـن أيـضاً تسجيل الأدوار على شريط بهدف التقييم.

٩- العرض عن طريق الفيديو video presentation

يقـوم الطلبة هنا بكتابة نصوصهم ويقومون بتسجيلها على الفيديو ليتسنى رؤيتها من قـبل صفوف ومعلمين آخرين. ويمكن للطلبة أن يستخدموا مهارات القراءة والكتابة والكـلام والأداء. ومهم هنا اشتراك كل الطلبة في المشروع إما أمام أو خلفها الكاميرا وان يتدربوا على مهارات التواصل الشفوية.

١٠- المقابلة Interviewing

المقابلـة هـي مـزيج بـين أسـاليب قرائية وكتابية تجمع معلومات من مصادر أساسية. يـدرك الطلـبة هـنا أن الـناس يزودونهم بمعلومات هامة للكتابة. ويحتاج الكتاب هنا التفكير بصوت مرتفع، وأن يسألوا أسئلة صحيحة تستقطب أغلب المعلومات- ليس فقط أسئلة الإجابة بنعم أو لا. كما أن هذه الاستراتيجيات تساعد الطلبة على تطوير مقالات معلوماتية جيدة.

١١- مجموعات النقاش القرائية Reading-Discussion Groups.

ينشغل الطلبة خلال ورشة العمل القرائية أو الكتابية بنقاش ذي معنى عند الأدب أو المـؤلفين. هـذه المجمـوعات النقاشـية تـسير يداً بيد وتؤكد على النقاش المتمركز على الطالـب والمـوجه من قبل المعلم. ويكون لكل طالب الفرصة أن يتكلم أو أن يسمع. يتحـرك الحـديث مـن القـصة الرئيسة والحبكة إلى التحليل الناقد. إن الأسئلة التأملية

والاستجابات تشجع مهارات التفكير العليا والتقويم. وباستخدام الخبرات السابقة يقوم الطلبة بتقديم أرائهم واستنتاجاتهم وخلاصاتهم وتحليل الأفكار بطرائق جديدة وتركيبها.

١٢- حلقات الكتاب Book Talks/ circles

تعزز هذه الحلقات الاهتمامات القرائية وتدعو الانتباه للأدب الجيد. أنها تحدث بشكل رسمي أو غير رسمي داخل الغرفة الصفية، حيث يكون الطلبة مستغرقين في الأدب. يمكن أن تتمركز هذه الاستراتيجية حول إعادة النقاط المشرقة في الأدب في كتاب معين أو دراسة شخصية معينة أو أسلوب كتابي محدد للكاتب. وتشجع هذه الاستراتيجية التطور اللغوي وتوحي بالثقة، وتعطي الطلبة فرص لكتابة مواضيع معينة.

١٣- علاقات السؤال والجواب Question-Answer Relationships

تشجع هذه الاستراتيجية على تطوير الاستيعاب. إنها تشجع الأطفال على تطوير ما وراء الإدراك لديهم من خلال فهم أنواع مختلفة من الأسئلة.

ويشير McKenzie 2001 أن هناك العديد من الأسئلة التي تساعد الطلبة على التفكير الجانبي (Debono) حيث أن هذه القدرة ضرورية وفاعلة في حل المشكلات لأنها تساعد على توليد الحلول غير العادية والتخيلية التي عادة ما يمكن ربطها بالتركيب، وإعادة الترتيب وربط العناصر بطرق جديدة لتحقيق النتائج المرغوبة.

إن "العدو" Scamper هي مجموعة من استراتيجيات السؤال التي تعمل بشكل جيد. يمكن تعليم الطلبة من خلال هذه الاستراتيجية كيفية السؤال عن فكرة ما وذلك بالسؤال عن كيفية الاستبدال والربط والوضع باستخدامات أخرى والحذف والحفظ. وتستخدم أدوات Scamper عند الحاجة إلى الالتفاف بطريقة تفكيرنا لرؤية شيء بطريقة جديدة. وتتطلب هذه الاستراتيجية تعليق إصدار الأحكام والاتجاهات، حيث إن كثيراً من الأفكار لا تقود إلى أي مكان، ولكنها يمكن أن تضيف رؤى جديدة حول موضوع ما. وواحدة من

مـزايا اسـتخدام استراتيجية Scamper مع الطلبة تمكينهم لسؤال والإجابة عن الأسئلة التي يطرحونها. هذه الأسئلة تكون متشعبة وتتطلب معرفة عميقة للمحتوى المطلوب فيجب على المعلـم أن يـرحب بأسـئلة الطلـبة بحمـاس. وحالمـا يـبدأ المعلـم بمكافـأة الطلبة عند طرحهم للأسئلة، تستمر هذه الظاهرة بتكرار متزايد.

وتـشير موسـوعة Gale لعلـم الـنفس أن أسـئلة التفكير المتشعب هي تلك الأسئلة الـتي تمـثل العمليـات العقلـية الـتي مـن خلالها يكون الشخص حراً لتوليد أفكاره الخاصة به وبـشكل مـستقل أو اتخـاذ اتجـاه أو مـنظور جديـد عـن موضـوع مقدّم. إن عمليات التفكير المـنحدرة تحـت عملـية الـسؤال والإجابـة عن هذه الأسئلة هي التنبؤ، الافتراض، الاستنتاج وإعادة التنظيم.

وتـبدأ أسـئلة الـتفكير المتـشعب بالكلمات وأشباه الجمل التالية تخيل... افتراض... تنـبأ... إذا.. إذن... كـيف يمكـن...؟ هـل تـستطيع إيجـاد ...؟ مـا هي بعض النتائج الممكنة ل...؟

أمثلة على هذه الأسئلة:

١- هـل تـستطيع تخـيل طـرائق يمكن من خلالها لعبة كرة القدم Soccer أن تجد الثقافة المكسيكية؟

٢- افـتراض أن قيـصر لم يعـد أبـداً علـى رومـا مـن Gaul، هل يمكن للامبراطورية أن توجد؟

٣- ما التنبؤات التي تستطيع أن توجدها فيما يتعلق بفائض الميزانية إذا ما فاز بوش؟

٤- كيف يمكن أن تختلف الحياة عام ٢٠١٠ عن الحياة اليوم؟

٥- يقـوم الكمبيوتـر بتـصحيح التهجـئة. هل هذا يعني أنه ليس ضرورياً لأطفال الصف الثالث بالخضوع لاختبارات تهجئة؟

ب - الاستراتيجيات العامة

١- التعلم التعاوني Coopertive Learning

إنها استراتيجية تنمي الاعتماد المتبادل الايجابي والمسؤولية الفردية والانجاز الأكاديمي والمهارات الاجتماعية مثل الاستماع للآخرين ولعب الأدوار والمساهمة بالأفكار وتوضيح المرء لنفسه واحترام أفكار الآخرين الناقدة بأسلوب بناء.

وتشمل الخطوات الأساسية لهذه الإستراتيجية النقاط الآتية:

- وضع الطلبة في مجموعات غير متجانسة بما لا يزيد عن ستة أفراد.
- إعطاء أدوار لأعضاء المجموعة ليتم إنجازها.
- يراقب المعلم تقديم المجموعة لدورها ويتدخل عند الضرورة.
- تقدم المجموعات عملها المنجز للمشاركة والتقييم.
- يصبح الطلبة جزءًا من عملية التقييم ذاتها.

٢- النمذجه Modelling

هي مبدأ أساسي يمكن للمعلم من خلاله توضيح كيفية تطبيق استراتيجية تعليمه. يقوم المعلم في البداية بالنشاط وحده أو معلم وطالب. ثم يشترك الطلبة بالنشاط بشكل ثنائي أو على شكل مجموعات وأخيراً يمكن للطلبة بانجاز المهمة وحدهم.

٣- الخبرة اللغوية Language Experience

تساعد الخبرة اللغوية الطلبة التعلم على كيفية استحضار معرفتهم الخاصة وخبراتهم لبناء المعنى من الكلمة المطبوعة. ويبنى هذا المنهج على فكرة أنه يمكن أن يتم الحديث عن الخبرة مع المعلم أو الطلبة قبل القراءة أو الكتابة؛ ولأنه بإمكان الطلبة أن يربطوا خبراتهم بسهولة مع تلك التي لدى رفاقهم، يمكن لهم أن يفهموا القصة النهائية بسهولة. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية كجزء من أسلوب العصف الذهني، حيث يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة كالجداول والمفكرات اليومية والصحف. ويمكن أن يدرك الطلبة من خلال هذه الإستراتيجية التكامل بين الكلام والاستماع والقراءة والكتابة.

٤- الدروس المصغرة Mini lesson

إنهـا نقاشات موجزة أو توضيحات مهمة لتركيز الانتباه على ذلك النوع من التفكير أو الإجـراء الـذي يمكن أن يشترك به مستخدم اللغة البارع. وتبرز هذه الاستراتيجية من ملاحظات المعلم لحاجة الطلبة في الكتابة. ويمكن لهذه الدروس أن تخاطب قضايا التحرير مثل عملية ترقيم حوار ما. وفي القراءة تهتم هذه الاستراتيجية بإعادة القراءة وتفسير الرسومات وتدريس المفردات الصعبة.

٥- تدريس الرفاق Peer Tutoring

هذه الاستراتيجية تزود بفرص التفاعل وتطوير المهارات الشفوية بالإضافة إلى القدرة القرائية.

٦- الاحتفالات Celebration

هـي أحـداث شـائعة في صـفوف اللغة. إنها وقت الاشتراك بإحداث مفرحة. وتخدم الأغراض الآتية:

- جلب الانتباه للتفكير العملي
- تقديم تفسيرات المتعلمين واكتشافاتهم.

٧- اسـتراتيجيات الخـضوع للاختبار Test-Taking Strategies يجب تشجيع الطلبة في هـذه الاسـتراتيجية على قراءة الأسئلة قبل الشروع بقراءة قطع الاستيعاب. وبعد قـراءة الأسـئلة، يجـب علـى الطالـب أن يسأل أسئلة مثل: - عن ماذا سأبحث؟ - ما الإيحـاءات الـتي سوف تقودني؟ - ما الكلمات المفتاحية التي تعطيني الطريق لتحديد الإجابات؟

ويجـب ممارسـة هـذا الـنوع مـن الأسئلة حتى تصبح روتينياً يحدث الطالب به نفسه. وتزود هذه الأسئلة الطالب بالثقة عندما يواجه باختيار.

كـذلك يمكـن أن يستخدم الطالب استراتيجية التخمين Guessing Strategy التي تـساعد الطالـب على تضيق الخيارات المبنية على معرفته. إن هذه الاستراتيجيه مبنية على الأسئلة مثل:

- هل هناك أيه إجابات يكون الخطأ واضح فيها؟
- ما الإيحاءات التي يمكن أن تقودني للإجابة الصحيحة؟

ويجب على المعلم هنا أن يعطي الفرصة لطلبته بتوليد هذه الأسئلة؛ مما يقوي ثقة الطالب بنفسه.

ج - استراتيجيات القراءة

١- القراءة الجهرية Reading aloud

تعد القراءة الجهرية عاملاً مؤثراً في كيفية تعلم القراءة. كما أنها تحسن من مهارات الاستماع وتبني حصيلة مفردات جيدة وتقود عملية القراءة والاستيعاب، ولها أثر إيجابي في اتجاهات الطلبة نحو القراءة .

٢- دليل التوقع Anticipation Guide

هو استراتيجية ما قبل القراءة حيث أنها تنشط أفكار الطلبة ذات الصلة بالموضوع الذي يقرأونه. فقبل عملية القراءة يقوم الطلبة بتكوين استجابات مبنية على معرفتهم السابقة. ويقوم الطلبة بعد قراءة المادة بالتأكيد على وجهة نظر المؤلف أو رفضها. وهذا يعزز اشتراك الطلبة في السياق.

ويشجع مهارة أسلوب التفكير العالي. ويستطيع الطلبة من خلال هذه الاستراتيجية تفسير مواقعهم من خلال النقاش.

ويشير قسم اللغات أنه يمكن أن تندرج تحت بند استراتيجيات القراءة استراتيجيات حلقات الكتاب book Talk/Circles، واستراتيجية المونولوج Monologues، وإستراتيجية مجموعات النقاش القرائية Reading- Discussion Groups التي تم إدراجها تحت بند الاستراتيجيات الشفوية حيث وجود التداخل بين الاستراتيجيات الشفوية والقرائية.

د - استراتيجيات الكتابة

١- خرائط التنظيم العقلي Mind or Subject Mapping

تشتمل هذه الإستراتيجية على وضع الأفكار التي تم عصفها على شكل خارطة أو صورة مرئية تبين العلاقة بين تلك الأفكار. يبدأ الشخص بفكره رئيسة ثم يرسم فروع من تلك الفكرة التي تمثل أجزاءً مختلفة للموضوع الرئيس. إن هذه الاستراتيجية تخلق صورة مرئية للموضوع الذي يمكن أن يستخدمه الكاتب لتطوير الموضوع فيما بعد.

إن هذا النوع من الخرائط ينظم المعلومات وينمي الاستيعاب. إنها تعرض المفاهيم في فئات وتشير إلى كيفية ارتباط الكلمات والأفكار مع بعضها.

٢- دفتر اليومية Keeping a Journal

تعد الدفاتر اليومية طريقة فاعلة لتسجيل الأفكار التي يفكر بها الشخص بطريقة عضوية، حيث يستطيع أن يبدع أفكاراً عن مواضيع مختلفة. وتصبح هذه الدفاتر فيما بعد كتاباً لمصدر الأفكار. فيكون للناس أحيانا تبصر بأوقات وأماكن غير عادية، فالاحتفاظ بمثل هذه الدفاتر يستطيع الشخص أن ينتزع هذه الأفكار ويستخدمها فيما بعد عند تطوير وتنظيم مواد معينة في ما مرحلة ما قبل الكتابة.

٣- الكتابة الصحفية Journal Writing

تتمركز هذه الاستراتيجية حول المتعلم ويستخدم لاكتشاف التعلم والمشاعر والأحداث واللغة خلال عملية الكتابة. إنها أيضاً تزود بفرص اكتشاف خبرات مشتركة شائعة من قبل المعلم والطلاب. ويعد دور المعلم خلال هذه الإستراتيجية حاسماً. إن الهدف الأساسي من الرد على الكتابة الصحفية هو تقديم رد فعل هادف ومهتم لما يقدمه الطالب، ويجب أن تكون الاستجابات أصيلة تركز على الفكرة، وليس على التهجئة وآليات الكتابة.

٤- الاستجابة الصحفية للأدب **Literature Response Journals**

تكـون الاسـتجابة في الكـتابة هـنا لمسألة أو انطـباع أو ردود فعل ناتجة عن القراءة، وتعزز التفكير الناقد. والاستجابة إما أن تكون فكرية أو عاطفية أو شخصية أو عامة أو الجمـع بـين هـذه كلـها. وتـذهب الاسـتجابات الأدبـية بعـيداً عـن التخليص أو اسـترجاع المعلـومات الحقيقـية الـواردة في الـنص. وتـستخدم الاسـتجابة الـصحفية تـسجيل ردود الفعـل المقدمـة من الطلبة. إنها أيضا تربط القراءة مع الكتابة، وتشمل الاسـتجابات التنبـؤ واسـترجاع خبرات ذات علاقة والتعليق على الأفكار والمشاعر والتوسـع والتعـبير عـن الآراء. إنهـا بديل ذو معنى لكتابة تقرير عن كتاب أو إجابة أسئلة استيعاب تقليدية.

وتشمل الاستجابات المكتوبة أشكالاً متعددة:

- الرد على سؤال مفتوح، وهذا السؤال هو وسيلة لجعل عملية التفكير مستمرة.
- اكتب رد فعلك الشخصي في أثناء القراءة.

بالاعـتماد علـى الخبرات الحياتية ووجهات النظر المختلفة، فإن المقطوعة الأدبية تؤثر بالأفـراد بطـرق مخـتلفة. فبيـنما ينـشغل الطالـب بعملية الكتابة، يستطيع كتابة بعض الأفكار التي تدور في عقله. وخلال القراءة أيضا يستطيع تذكر شيء ما في حياته.

٥- صحافة الحوار **Dialogue Journal**

تـشمل هـذه الاسـتراتيجية تـبادل الأفكار والخبرات والمشاعر بين الطالب والمعلم أو بـين الطلـبة أنفـسهم. ويكـون التعلـيق خاصاً ومختصراً ومباشراً. وهنا أيضا لا يجب التركيـز علـى الأخطـاء الكتابـية. ويعـود للكاتب نفسه مسألة الوقت الذي يجب أن يُمضي خلاله كتابة صحافة الحوار.

٦- صحافة التفكير الانعكاسي/ التأملي **Reflection Journals**

تـوجد هـذه الاستراتيجية مجالاً للطلبة كي يفكروا ويعلقوا على تعلمهم. إنها أدوات هامـة لتنمية التعلم الذاتي. وتساعد عملية وضع الأفكار كتابياً في توضيح ما تم أو ما

لم يتم تعلمه.ويمكن أن يكتب الطلبة عن تعلمهم واكتشافاتهم وأهمية العمل مع الآخرين أو المشكلات التي واجهوها.

٧- تحرير الأقران/ الأنداد Peer Editing

يجب تشجيع الطلبة على التعاون خلال الوظائف المفتوحة النهائية. ثم يقومون باختيار زميل يقترح المراجعة فيما يتعلق بالقواعد والأسلوب.

٨- بناء القصة Story Building

إن هذا الأسلوب حق تعاوني في طبيعته، ويطور وبشكل فاعل مهارات التحرير والمفردات بعد تعلمها. ويقوم الطلبة ضمن مجموعات بتطوير قصص ومقالات وقصائد أو مسرحيات.

٩- الكتابة الحرة Free Writing

هذه الاستراتيجية هي كتابة غير متوقعة خلال فترة معينة هدفها زيادة الطلاقة وتشمل بعض الافتتاحيات مثل: ماذا إذا ...؟ أتساءل... أتذكر...

وفي هذه الاستراتيجية يركز الشخص على موضوع واحد محدد، ويكتب عنه دون توقف لفترة وجيزة من الوقت. والفكرة هنا أن يكتب الطالب ما يخطر بذهنه عن موضوع معين دون التوقف للتصحيح أو المراجعة.

وتساعد هذه الاستراتيجية على توليد أفكار متنوعة عن موضوع ما بفترة قصيرة. هذا ويمكن إعادة هيكلية أو تنظيم ما كتب فيما بعد باتباع ترتيب أو نمط معين.

تنمية التفكير المتشعب (التدريس عن طريق النقاش)

يشير البروفيسور Billingsley 2001 أنه يجب خلق بيئة يتمكن الطلبة من خلالها الاشتراك بالمناقشة بطريقة مريحة تحتوي على الثقة والاحترام المتبادل. مثل هذه البيئة تجعل تبادل الأفكار الإنسانية سهلاً وميسراً. وأن هذا الاحترام المتبادل يوحد الطلبة معاً ويسهل فهم وجهات النظر الجدلية التي تثير الخلاف.

ويضع التدريس خلال النقاش عبئاً كبيراً على المدرس. فلا يجب عليه فقط أن يبني فكرة الرضا عن التشعب الفكري، ولكنه يجب أن يحرص أيضاً على تعزيز فكرة تقدير التشعب في الأفكار. وهنا يجب التذكير بأن الطلبة يلاحظون ويتعلمون من سلوك أستاذهم. كما أنهم يلاحظون منطقه.س

بالإضافة إلى ذلك، فإن مثل هذه البيئة لا تجد فقط القيمة الإنسانية لتقدير التشعب ولكنها أيضاً تنتج مكافآت عظيمة من حيث مهارات التفكير الناقد خصوصاً القدرة على تقدير وجهات النظر المختلفة حول قضايا أخلاقية فكرية معقدة.

ويقدم Billingsley بعض الاقتراحات العملية عند التدريس بأسلوب النقاش. ويشير إلى أن هذه الاقتراحات تساعد على خلق مناخ ينمي التفكير المتشعب داخل الصف .

١- خلق بيئة من الثقة والاحترام المتبادل كي لا يتم تثبيط النقاش بالخوف. وهنا يمكن البدء بتقديم أنشطة تسمح للطلبة التعرف على بعضهم بعضاً بشكل جيد كمعرفة الاسم الأول والأخير لبعضهم ومعرفة هواياتهم وتخصصاتهم.

٢- يجب التوضيح ومنذ البداية أنه لا يوجد أي طالب في الصف مهاجمة، أو أنه الممثل الرسمي لمجموعته. ويجب على المعلم أن يوضح بأنه لا يجب النظر لأي طالب في الصف على أنه اسمي عرفياً من غيره. ويجب التأكيد على الطلبة بضرورة محاولة استكشاف فكرة التشعب وفهمها. ويجب التركيز على إستراتيجية تمجيد الجميع وعدم تشويه سمعة أي من الطلبة.

٣- يجب النظر والتعامل مع فئات الأقليات من الطلبة على أنهم أفراد وعدم التعامل معهم على أساس العرق أو الجنس.

٤- على المعلم أن يجد أمثلة توضح كيف أن الناس ذوي الهويات المتشعبة يشتركون بمشكلات عامة. وهنا يمكن التركيز على أنشطة مثل الأكل والفن وتربية الأطفال. يجب أن يتفهم الطلبة لفكرة التناقض في تشعب البشر (كلنا متساوون ولكن بطرق مختلفة) (We are the same in different ways).

٥- عند وجود فرق حاد في الرأي بين الطلبة، على المعلم أن يطلب منهم أن يوضحوا مواقفهم. على المستمع أن يوضح بكلماته الخاصة ما قيل من قبل الشخص الأول. وعندما يقتنع المتكلم الأول انه تم فهمه بشكل دقيق، يتم عكس الأدوار. بهذه الطريقة تبنى دقة الاتصال ويشجع الاحترام المتبادل.

٦- إذا أصبح الجدال بين الطلبة مؤذياً، على المعلم أن يتدخل بنفسه. يأخذ المعلم مكان الطالب الذي هو حجه، ويجيب عنه حتى تهدأ الافرجه. إنها فرصة المعلم كي يوضح أن جوهر التشعب في الصف هو الاحترام المتبادل.

٧- تأكد من إعطاء الفرصة للطلبة للعمل في مجموعات صغيرة (٣-٥) في أنشطة مختلفة لحل مشكلات مطروحة مع التأكد على أهمية الخبر، الشخصية.

٨- استخدام لغة الجنس المحايد، يجب هنا استخدام ضمائر المؤنب بنفس درجة استخدام ضمائر المذكر. وهذا يتم عند وصف أفراد افتراضيين أو غير معروفين في مواقف إيجابية وبناءة.

كذلك تشير موسوعة Gale لعلم النفس أنه يمكن تنمية التفكير المتشعب الذي يركز على الإبداع عن طريق الخطوات الآتية:

١- بناء بيئة صفية تفضي إلى تفكير متشعب.

أ- مواد متعددة المستوى Multi- level materials

ب- المجموعات المرنة Flexible grouping

ج- تقبل واحتفل بالتشعب Accept and celebrate diversity

د- بيئة غنية Print- rich environment

ه- توقعات عالية High expectation

و- المعلم متعلم متعاون Teacher as co-learner

ز- تعزيز المخاطرة Nurture risk- taking

٢- أشرك الطلبة بأنشطة تنمي المتشعب

أ- أنشطة تعاونية يتصل الطلبة من خلالها مع بعضهم بعضاً بطرق مختلفة.

ب- أنشطة حل المشكلات تتطلب أكثر من الحسابات الروتينية.

ج- أنشطة مفتوحة النهاية.

د- أنشطة يشترك فيها الجنسان بحرية.

٣- تشكيل أسئلة تدعو للتفكير المتشعب

أ- اسأل نفسك: هل أنا دائماً أعرف الإجابة على أسئلتي؟

ب- استخدام أساليب تقييم متنوعة. مثلاً استخدام أسلوب. القيام بمشروع بدلا من اختبار نهاية وحدة.

المراجع

1- Billingsley, Ron. 2001. Fostering Diversity in the classroom: Teaching by Discussion. http://www. Colorado. edu/UCB/ Academic affairs/ ttep/ support/ diversity/ div 02. htm/.

2- Gale Encyclopedia of Psychology, 2nd ed. Gale Group. 2001. http://www. Faculty. Washington. Edu/ ezent/ imdt. Htm

3- Garadner, Kathleen, A. 1997. The Dynsmic Balance: Divergent and Convergent. http://www. Buffalostate. Edu / centers / creativiy/ reading room/ grnderdy ball ~ 2 htm

4- Mckenzie, Jamie. 1986. Filling the tool box- part Two. http://www. Fno. Org / toolbox. 2. html.

5- Palladino, lucy Jo. 2001. The Divergent Thinkers view. http://www. Fearlessfocus. Com/ DDD/ converg/ diverg. htm

6- Penguin Dictionary of psychology, 1995. Divergence http://www. X refer. Com/ entry 149139

7- Penguin Dictionary of psychology. 1995. Thinking, Divergent. http:/www. X refer. Com/ entry Jspx refid= 157225

8- World languages department. 2001. http://www. Union. City. K 12 n j. Us/ curr/ worldc/ a who. htm.

الفصل السابع

استراتيجيات تطوير المنظومة القيمية

- تمهيد
- تعريف القيمة
- تصنيف القيم
- السمات المشتركة لمفهوم القيمة
- الفرق بين القيمة والاتجاهات
- مكونات القيم
- تعليم القيم
- نظريات اكتساب القيم
- الأساليب التقليدية في تعليم القيم

تمهيد

يُعدُّ موضوع القيم من أصعب الموضوعات وأهمها التي يبحثها العلماء والباحثون ذلك لأنها تختص بسلوك الأفراد وتصرفاتهم، وهذه التصرفات يختلف تقديرها وتقييمها واحترامها من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى، وذلك تبعاً لاختلاف ثقافات المجتمعات وفلسفاتها المختلفة. فكلمة القيمة لمعنى(Value) في اللغة الإنجليزية و(Valeur) بالفرنسية، تدل على اسم النوع من الفعل (قام) بمعنى وقف واعتدل وانتصب) وبلغ المستوى، كما تدل مجازاً على ما يتفق عليه أهل السوق ثمناً للسلع،وقد يكون الثمن مساوياً للقيمة أو ناقصاً عنها، ويمكن أن تأتي القيمة بمعنى الاستقامة، فالدين القيم هو الدين المستقيم والرجل القيم هو الرجل المستقيم.

قال تعالى: ﴿وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلْقَيِّمَةِ﴾ [البينة-٥] وقد تفيد معنى الثبات والاعتدال، وأياً كانت المعاني التي تتضمنها كلمة القيمة فهي ذات معان حميدة، تعطي الموقف الذي تستعمل فيه جلالا وأهمية، ولكن المعاني الاقتصادية قد ترجع القيمة حيثيات أخرى، مثل الندرة في الشيء أو الجهد المبذول فيه أو منفعة للناس، أو استعماله أو كلفته المادية التي قد تنبثق من الجميع بين أكثر من عامل من هذه العوامل.

تعريف القيمة

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة ، كالفلسفة والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع،وعلم النفس، وغيرها من المجالات، وقد ترتب على ذلك النوع من الخلط، وعدم الوضوح في استخدام المفهوم من تخصص لآخر.

وفي الواقع فقد بدأت دراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين ويعود الفضل في ذلك إلى اثنين من علماء النفس، هما ثيرستون وما قدمه من تصور لمعالجة القيم في إطار المنهج العلمي مستنداً في ذلك إلى مبادئ 'السيكوفيزيقيا' المعاصرة، وسبرانجر

أحد العلماء الألمان، الذي حدد نظريته في الأنماط، والتي تمثلت في أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط اعتماداً على غلبة أو سيادة واحدة من القيم الآتية عليهم: القيمة النظرية، والجمالية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والدينية، وهي نفسها القيم التي صاغها كل من البورت وفيرنون فيما يعد إجرائيا في مقياس سمي باسميهما، وقد برز اتجاهان أساسان ينظر من خلالهما إلى مفهوم القيمة:

أ- الاتجاه الموضوعي للقيم: ويقول هذا الاتجاه بأنه توجد قيمة كافية في الشيء،وكائنة فيه فعلاً، وتعبر عن طبيعته وهي مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، ولهذا فإن القيم ثابتة لا تتغير، ومصدرها عالم المثل الذي يمتاز به عالم أبدي مطلق.

ب- الاتجاه الذاتي للقيم: وهو الذي يتمثل في الفلسفات الطبيعية والتي ترتبط بالخبرة الإنسانية والنزعة التجريبية، فقيم الأشياء من وجهة نظرها هي نتاج اتصال الإنسان بها وتفاعله معها وسعيه إليها،وتكون ميوله واتجاهاته نحوها، والأشياء ليست في حد ذاتها خيرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، بل إن هذه الأحكام نصدرها من خلال تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها.

- يعرف ببر القيمة بأنها أي شيء خيراً أو كان شراً، ويعرف بري القيمة بأنها الاهتمام أي الاهتمام بأي شيء، فإذا كان أي شيء موضوع اهتمام، فإنه حتماً يكتسب قيمة.
- أما ثورندايك فيرى أن تفضيلات القيم الإيجابية السلبية تكمن في اللذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان.
- ويعرف باكمان القيم بأنها أفكار حول ما هو مرغوب فيه، أو غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور، ويشترك فيه أعضاء جماعة أو ثقافة معينة
- القيم : تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وتعد المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير وحسن الحسن، وقبح القبيح، وما يجوز،وما لا يجوز وما هو مرغوب فيه، وما هو غير مرغوب عنه، وغير ذلك مما تبتدعه الجماعة لنفسها، ليربط بين أفرادها، ويقيم بينهم رأياً عاماً له أسس ثابتة ومستمرة نسبيا ليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانهم.

تصنيف القيم

يمكن تصنيف القيم إلى عديد من التصنيفات:

١. القيم الروحية: مثل الإيمان بوحدانية الله، الإيمان بالوحي، والإيمان بالرسل والقرآن الكريم، الوفاء بالعهد، الإخلاص، الصبر، الاستعانة بالله.
٢. القيم الاجتماعية: بر الوالدين، العدل، الرحمة، الصدق، الإحسان، التواضع، العطف، الوفاء، الثقة بالنفس والمشاعر، الشجاعة.
٣. القيم الاقتصادية: عدم الإفساد في الأرض، المشاركة في العمل، إتقان العمل.
٤. القيم الفكرية: الفطانة، حسن الإدراك، تحريك الانتباه، الحكمة في التعامل مع الآخرين.

السمات المشتركة لمفهوم القيمة:

١. قيم إنسانية: فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالإنسان.
٢. القيم الذاتية: أي يحس كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.
٣. تترتب القيم ترتيباً هرمياً فتهيمن بعض القيم على غيرها أو تخضع لها، فالمفروض أن الفرد في حياته يحقق كل رغباته التي يعتقد أن لها قيمة عنده، ولكن طبيعة الحياة نفسها وطبيعة الظروف التي تحيط به تحول دون ذلك، ولذلك نجد أن الفرد يحاول أن يخضع قيمة بعضها لبعض، فيخضع الأقل قبولا عند الناس للأكثر قبولاً وفقاً لترتيب خاص بهم.
٤. تتضمن القيم نوعاً من الراي أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.
٥. تتضمن القيم الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والنزوعية.
٦. القيم مثالية: لأنها ليست شيئاً بأية حال. وإن كانت الأشياء هي التي تحملها.
٧. القيمة تجربة: فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص، يجربها في فعل أصيل هو فعل التقدير ولكل نوع منها تقدير خاص به.
٨. القيمة ذات قطبين في الجملة: فهي إما هذا الوجود أو ذاك الوجود، إنها إما فعل حق أو باطل.

الفرق بين القيم والاتجاهات

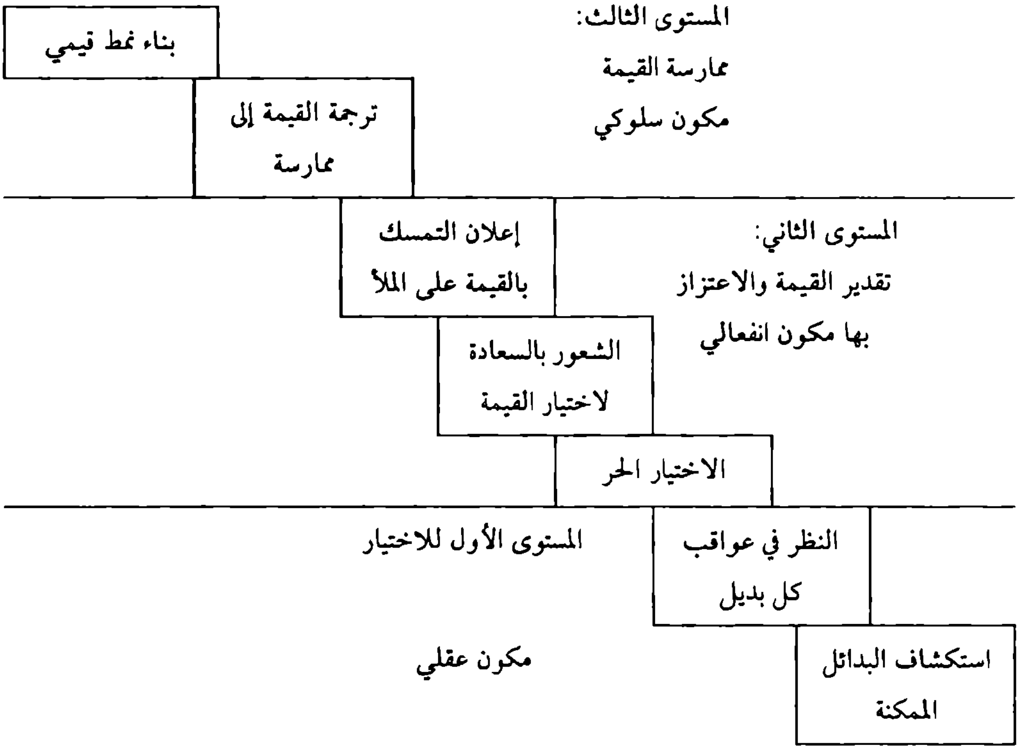
١. القيم أكثر عمومية وتجريداً وشمولاً من الاتجاهات، فهي لا تحدد بموضوعاتها على نحو مباشر، بل تحدد بمثل مجرد،تتجاوز الأوضاع أو الحالات الجزئية، فموقف الفرد من علم الفيزياء يحدد موضوعات هذا العلم بالذات، أما موقفه من العلم أثره في تطوير الحياة المجتمعة فيحدد القيمة العلمية التي يتبناها هذا الفرد .

٢. القيم أكثر ثباتاً من الاتجاهات وأقل قابلية للتغير منها، وقد يعود ذلك إلى مستوى عقيدة الفرد والمجتمع.

٣. تنطوي القيم عادة على جانب تفضيلي وأخلاقي، في حين يمكن أن تكون الاتجاهات سلبية، لذلك يتناول الباحثون عادة مسألة القيم من خلال بحثهم في السلوك الأخلاقي.

مكونات القيم.

يرى كثيرون بأن مكونات القيم ثلاثة مثلما كانت مكونات الاتجاه، وهذه المكونات الثلاثة مكون عقلي، مكون انفعالي، مكون سلوكي، وترتبط المكونات الثلاثة بعلاقات تفاعلية مستمرة ومتداخلة بتأثر من المجتمع وثقافته، ويوضح الشكل التالي العلاقات القائمة بين هذه المكونات والطريقة التي تتفاعل فيها معاً.



تعلم القيم

إن القيم نتاج لعمليات التعلم، وتحكمها مجموعة المبادئ السيكولوجية التي تحكم أشكال التعلم الأخرى، فقد يكتسب الفرد قيمة، كما يكتسب أنماط سلوكه الأخرى، بالملاحظة والتقليد، وينطبق عليها في هذه الحالة ما ينطبق على أشكال التعليم الاجتماعي الأخرى والناتجة من تفاعل الفرد مع متغيرات بيئته، فالكثير من الأفراد، وبخاصة حديثي السن منهم، يقبلون بوجهات نظر آبائهم أو الأشخاص الهامين في بيئتهم، وقد يكتسب الفرد بعض القيمة نتيجة مبادئ التعلم الإشراطي وأثر عمليات التعزيز والعقاب في اكتساب بعض القيم دون أخرى، حيث يعمل التعزيز على تقوية السلوك القيمي المرغوب فيه، في حين يؤدي العقاب إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه.

ويـرى باحثون آخرون أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويب متسلسلة على نحـو هرمـي، وتتبدى في النشاطات السلوكية الدالة على مدى استغراق الفرد والتزامه بالقيم الـتي تـوجه هـذه النـشاطات وتـدعم أحكامـه القيمـية، وتـتكون هـذه العملـيات من خمس مـستويات هـي: مـستوى اسـتقبال القـيم، مستوى الاستجابة للقيم ومستوى تفضيل القيم، ومستوى تنظيم القيم، ومستوى الوسم بالقيم، وهو مستوى الذي يتضح باتفاق سلوك الفرد مع القيم التي ذوتها وتبناها.

أما كولبرك فيضع نموذجا هرمياً لتفسير تطور الأحكام الخلقية واكتساب القيم، يشير هـذا الـنموذج إلى انـتقال تدرجـي مـن الاهـتمامات الشخـصية الإنـسانية إلى الاهـتمامات والمسؤوليات الاجتماعـية، ومـن الاعـتماد على مبادئ ومعايير خارجية، إلى الاعتماد على معـايير خارجية،إلى الاعتماد على مبادئ داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج المادية للسلوك إلى الـتفكير في القيم و المبادئ الإنسانية المطلقة . ويتم هذا الانتقال وفق ثلاثة مستويات هي المـستوى مـا قـبل التقلـيدي، ويـشير إلى تـأثير الفرد بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخـير أو الـشر وبمـا ينتج عن سلوكه من آثار مادية ملموسة، والمستوى التقليدي ويشير إلى تأثـر الفـرد بتوقعات الأسرة وجماعات الأقران والمجتمع، بغض النظر عما يترتب عن سلوكه مـن نـتائج ماديـة مباشـرة، والمـستوى ما بعد التقليدي والقيم المجردة، وذلك تقديراً للقيم في ذاتها ومن أجل ذاتها.

نظريات اكتساب القيم:

حاولـت بعـض المـدارس الفكـرية تفـسير عملية اكتساب القيم، وسوف نستعرض بإيجاز إبراز ثلاثة أطر نظرية لاكتساب القيم:

١. نظريات ضمن منظور التحليل النفسي **Psycho-Analysis Perspectives**

تـرى مدرسـة التحلـيل النفسي، أن عملية اكتساب الأخلاق والقيم، تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل "أنا الأعلى"، من خلال التوحد مع الوالدين، إذ يقـوم الـوالدان بـدور ممثلـي النظام، فهما يعلمان الطفل. القواعد الأخلاقية، والقيم

التقليدية، والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل. ويتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وإبداء عدم الرضا والانزعاج، عندما يخطئ فيما يجب أن يفعل.ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات، فيكون ما سماه فرويد بالأنا الأعلى، وهو ما يقابل ما يسمى بالضمير.

٢. المنظور السلوكي **Behavioral Perspectives**

ويرى أصحاب النظرية السلوكية،أن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية وإما سلبية، كما أنها ليست أكثر استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد، وينظر السلوكيون إلى القيم كسلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية وتعزيز استجاباته لها، ومن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه، والسلوك غير المرغوب فيه، اعتماداً على مبادئ التعلم ذاتها، وعلى القيمة وعلى تدعيم الاستجابات وتعزيزها.

٣. المنظور المعرفي **Cognitive Perspectives**

تنظر المدرسة المعرفية التطويرية إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل، واكتساب القيم في نظر هذه المدرسة ليس محاكاة لنموذج اجتماعي او تكييف للسلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية أو الإذعان لقواعد معينة، وإنما تؤكد أنواع القيم

الأساليب التقليدية في تعليم القيم

أولاً: الأسلوب التلقيني:

١) تلقين مباشر.

٢) بث القيم في المناهج.

إن الاعتقاد بضرورة تعليم القيم السائدة وتلقينها لطلاب المدارس هو قديم قدم المجتمعات الإنسانية.

١. يـرى أصـحاب هذا الاتجاه أن القيم الأخلاقية يجب أن تحتل المكانة الأولى في المناهج الدراسـية، وأنـه يجـب أن لا تقتـصر المناهج دور المدرسة على تزويد الطلاب ببعض المهارات المعرفية أو الحركية فقط.

يشير أحد أشكال هذا الاتجاه إلى أن هناك مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية المعينة ثـبت صـدقها وصـلاحها، تبـناها المجـتمع ونـبعت مـن تـراثه وثقافته، لذا يجب على المدرسـة أن تـنقل هـذه القـيم والمعـايير إلى الأجـيال الناشـئة وتلقينهم إياها مباشرة كموضـوعات تعليمـية، لتطويـر اتجاهـات مـرغوب فيها نحو التعلم والمواد الدراسية والعدل والنظام واحترام الآخرين.

٢. ويـشير شكل آخر من أشكال الاتجاه التلقيني إلى تضمين القيم والمعايير الأخلاقية في المـناهج والـنظم المدرسـية علـى الـنحو غـير المباشـر، فالمؤسـسات المجـتمعة جميعها، والمدرسـة واحـدة منها، تقوم على عدد من القواعد التي يجب الخضوع لها، والالتزام بها في أثناء النشاط اليومي الذي يمارسه الفرد في هذه المؤسسات.

إن المدرسـة يمكـن أن تلقـن طلابهـا الـنظام والانـضباط، وإطاعـة القواعد والصدق والـتعاون والإيثار عبر النشاطات المدرسية اليومية المختلفة، إن التزام الطالب بمواعيد الدروس والجلوس في مقاعد محددة وعدم الحديث إلا بعد الاستئذان، هي أمثلة تشير إلى دور المدرسـة في تلقـين القيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها عبر النشاط اليومي للطـلاب. كما يشير إلى أن التربية هي في جوهرها عملية نقل القيم وتلقينها والمعايير المتفق عليها .

ثانيا: الأسلوب المعرفي:

استراتيجية معرفية لتطوير القيم

يعـترض بعـض الباحثين والعلماء على الاتجاه التلقيني في تعليم القيم؛ لأنه يتجاهل خـصائص الأطفـال المعـرفية، وينكرون الافتراض الأساسي القائل بإمكانية تدريب الأطفال علـى المـبادئ الأخلاقـية والمواطـنة الصالحة وتفقيههم بالقيم السائدة؛ لارتباط ذلك بمستوى

نموهم المعرفي وتطور بنائهم المعرفي، وينحو بياجيه هذا المنحنى حيث يرى أن النمو الأخلاقي يتطور عبر نمط منطقي متسلسل على نحو هرمي، ويرتبط بصورة وثيقة جداً بمراحل النمو التي تسم تطور التفكير المنطقي، كذلك يعتقد بياجيه أن تعليم المفاهيم والأحكام الخلقية لا يختلف بشيء عن تعليم مفاهيم الوزن/ الحجم/ الكثافة، بل إن الأطفال يطورون مفاهيم خلقية ذات مستوى أعلى كلما ازدادوا في السن، ونتيجة تفاعلهم النشط والمستمر مع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وأنهم يولدون مفاهيم الحق والباطل بتكريس جهودهم وتنظيم خبراتهم الاجتماعية في سبيل فهم العالم المحيط بهم.

خطوات الاتجاه المعرفي في تطوير القيم:

١) تعريض الأطفال لمشكلات قيمية تتجاوز في طبيعتها مستوى نموهم الأخلاقي الراهن.

٢) إظهار جوانب التناقض في الأفكار الأخلاقية والتي يطلقها هؤلاء الأطفال بصدد تلك المشكلات لتوفير فرص الشعور بعدم القناعة لمستوى النمو الأخلاقي المتوافر لديهم.

٣) إيجاد مناخ طوري متسامح، يتيح للطفل مقارنة وجهات النظر الأخلاقية المتناقضة واختيار البديل الأفضل الذي يتجاوز مستوى النمو الأخلاقي، ويمكنه من تعديل بنائه المعرفي الأخلاقي.

٤) إن الهدف الأساسي لهذه التقنيات هو قدرتها على استثارة حالة اللاتوازن عند الأطفال، وإتاحة فرص تعديل البنى المعرفية الراهنة وتكون بنى معرفية جديدة، لذا يستحسن تكليف الأطفال بأدوار اجتماعية مختلفة تمكنهم من رؤية وجهات النظر المتناقضة، واستثارة حالات اللاتوازن في أحكامهم الأخلاقية.

ثالثاً: الأسلوب التوضيحي:

استراتيجية توضيحية،يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن تعليم القيم الأخلاقية، يجب أن يقوم على استثارة وعي المتعلمين بالقيم، مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم

المختلفة، هو الهدف من التربية الأخلاقية وأن المربي الذي يأخذ بهذا الاتجاه لا يفرض وجهة نظر معينة- ولو كان يعرض بها- حيال القيم والمسائل الأخلاقية المتنوعة، بل يتقبل وجهات النظر جميعها، ويتجنب إصدار أحكام تفصيلية أو تقيمية على استجابات الطلاب أو أحكامهم الأخلاقية، ويعمل على معالجة وجهة نظر كل طالب بالاحترام ذاته، متيحاً فرصة حرية اختيار القيمة.

ويعتقد أصحاب الاتجاه التوضيحي أن القيم نسبية، وتختلف باختلاف الجماعات والمجتمعات والثقافات والأمم، ويرفضون عالمية القيم التي قال بها كولبرك، كما يرفضون الاستراتيجية التعليمية الهادفة إلى تعزيز النمو الأخلاقي، والوصول بالمتعلم إلى أعلى مستويات هذا النمو، ويرون أن الأجيال الناشئة تواجه خيارات متعددة، وأن العديد من القيم ذات العلاقة الوثيقة بجوانب الحياة المختلفة ومعالجتها بالموارد لمناقشة التطوير للوعي الذاتي بها، واختيارها، واختيار الأفضل منها على نحو استقلالي وحر.

هناك عدة استراتيجيات لتكون القيمة:

أولاً: استراتيجيه المحاكاة والتقليد:

تعرف المحاكاة والتقليد على أنها قيام المعلم ببعض الأفعال أو النشاطات، يرددها الطلاب من بعده، أو يقلدون ما يفعله المعلم، ويتطلب هذا الأسلوب من الطالب الانتباه والمشاهدة والمتابعة الدقيقة لأفعال المعلم ونشاطاته. حتى يتمكن من تقليدها بإتقان.

ثانياً: استراتيجيه القصة:

تعد القصة أو سرد الحكايات من التقاليد التدريسية القديمة، ومن أبسط الأساليب لنقل المحتوى التعليمي ذي الطبيعة النفسية والوجدانية، ويهدف بسرد القصص إلى تمكين الطلاب من تطوير تصورات واضحة حول الأحداث والوقائع والمعايشة الداخلية لها.

ثالثاً: استراتيجيه الحوار والمناقشة (السامرائي):

هذه الاستراتيجية تعمل على غرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلبة تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات، فطبيعة الطريقة تتطلب الجهود التعاوني

الجمعي وهذا يولد لديهم الحس الجمعي والعمل و الإخلاص وتدرب الطلاب على روح القيادة الجماعية، وتنمي الجرأة والشجاعة على إبداء الرأي وذكر المعلومات واحترام آراء الطلبة ومشاعرهم.

رابعاً: استراتيجية تقديم الأقوال المأثورة وقرآن كريم، أحاديث، شعر ...

إذا كان موضوع الدرس عن الرحمة، وأراد المعلم أن يعزز هذه القيمة لدى الطلبة يأتي بآية قرآنية مثال:

"قال سوف استغفر لكم ربي إنه هو الغفور الرحيم".

خامساً: استراتيجيه القدوة الحسنة (الاستشهاد بشخصيات تاريخية)

القدوة الحسنة: تعني نماذج بشرية متكاملة تقدم الأسلوب الواقعي للحياة في مجالاتها المختلفة السلوكية والانفعالية والعلمية والاجتماعية، وبالتالي يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه باتصافه بالصدق، الأمانة، العدل، المساواة.

وعوامل القوة في القدوة الحسنة هي:

١- الاعتماد على الميول الفطرية، يميل المرء بطبعه إلى المحاكاة ويعزز هذا الميل بالمشاركة الوجدانية والقابلية للإيحاء، وهذه ميول ذات أثر كبير في تكوين النفس الإنسانية في المجالات الانفعالية والإدراكية والسلوكية، فالطالب الذي يشاهد سلوكاً معيناً يسهل عليه الإتيان بذلك السلوك.

٢- ارتباط القدوة بالتطبيق العملي، القدوة تطبيق عملي لأنماط السلوك، فهي أسلوب يعتمد على إشراك الحواس في عملية التعلم ومعلوم أن التعلم الذي تشترك فيه الحواس أقوى من التعلم الذي يعتمد على التجربة.

٣- توفير الجهد.

سادساً: ضرب المثل:

ضرب الأمثلة يبرز المعنويات في المحسوسات، وبالتالي يعمل على تجسيدها وتشخيصها؛ وذلك لأن الصورة المحسوسة أقرب تصوراً وأسرع فهما وأثبت بقاء لأنها تحدد الأبعاد وتبرز الإجراء.

مثال : ترسيخ قيمة الجهاد في سبيل الله من خلال ذكر الآية الكريمة" مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة والله يضاعف لمن يشاء والله واسع عليم".

سابعاً: استراتيجيه الترغيب والترهيب:

تعمل هذه الاستراتيجية على تعزيز القيم الايجابية باستخدام أسلوب الترغيب والتعزيز واستبعاد القيم السلبية باستخدام الترهيب.

ثامناً استراتيجيه التعبير عن المشاعر أمام الآخرين للمشاركة في القضية

وفيها:

١- التطهير الذات

٢- جعل الآخرين يتعاطفون معك ويأخذون دورك ويشعرون بشعورك.

مثال: لو كان معي فلوس لعملنا كذا وكذا إحدى الطالبات لصاحبتها بعد شرح لها صعوبة الأمور.

تاسعاً: استراتيجية التعزيز

تعمل خبرات التعلم السارة على تعزيز العديد من الاتجاهات والقيم الإيجابية مثل المثابرة، التعاون، إنشاء صداقات، لذا يجب على المعلم توفير مناخ صفي يتصف بالود والتسامح ويتيح للطلاب فرص الإحساس بالمشاعر العاطفية السارة لتعزيز اتجاهات إيجابية نحو العملية التربوية.

المراجع

- أبو بكرة، عصام سليمان صباح، (١٩٩٣). العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- أبو عليم، فاطمة عيد، (٢٠٠٠). القيم الأخلاقية في قصة يوسف عليه السلام وتقدير طلبة كليات الشريعة لدرجة اكتسابها وممارستها، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة اليرموك، اربد.
- الخوالدة، محمد، (١٩٨٥). فلسفة القيم في كتاب مدخل في التربية، ط١، سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم.
- السامرائي، هاشم، (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- خليفة، عبد اللطيف محمد، (١٩٩٢). ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت.
- زيتون، حسن حسين، (١٩٩٩). تصميم التدريس، رؤية منظومية، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- زيتون، حسن حسين، (٢٠٠١). مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح، وآخرون، (١٩٩٠). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ط١، دار الفرقان، للنشر، عمان، الأردن.
- فريحات، تهاني محمد عبد الرحمن، (١٩٩٨). مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشور، اربد، جامعة اليرموك.
- مرعي، توفيق، وبلقيس أحمد، (١٩٨٢). علم النفس الاجتماعي، ط١، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- نشواني، عبد المجيد، (١٩٨٥). علم النفس التربوي، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفصل الثامن

استراتيجيات تطوير الدافعية وبناء الاتجاهات

- مفهوم الدافيعة
- تعريف الدافع
- التعلق والدافعية
- مناحي الدافعية
- دافعية الحاجة إلى التحصيل
- التطبيقات التربوية للدافعية
- وظائف الدوافع
- بناء الاتجاهات
- مفهوم الاتجاهات
- أهمية الاتجاهات
- وظائف الاتجاهات
- مكونات الاتجاهات
- تصنيف الاتجاهات
- تعليم الاتجاهات
- استراتيجيات تطوير الاتجاهات

الدافعية

مفهوم الدافعية:

الدافعية هي قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، أو هدف يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية(النفسية) بالنسبة له، وتحافظ على استمراريته وديمومته حتى يتحقق الهدف. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به وتسمى عوامل خارجية.

من هذا التعريف يمكن الوصول إلى سمات الدافعية منها:

١. الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.
٢. الدافعية محرك للسلوك.
٣. الدافعية توجه السلوك.
٤. تتصل الدافعية بحاجات الفرد.
٥. تستثار بعوامل داخلية أو خارجية.

أما دورة الدافعية فهي:

١. نشوء دافع أو حافز.
٢. إصدار اتجاهات تؤدي إلى تحقيق الهدف.
٣. الوصول إلى الراحة بعد إشباع الحاجة.

فمثلاً عن عرض وسيلة تعلمية أمام الطلاب، يتولد لدى الطلاب حب الاستطلاع و الرغبة في المعرفية، فيصغي الطالب لما سيقوله المعلم حول الوسيلة، وربما يطرح الطالب أسئلة على المعلم سعيا لتحقيق هدف معين وتلبية الحاجة للمعرفة. فالوسيلة تعد مثيراً، والرغبة في المعرفة هي الدافع، والانتباه وطرح الأسئلة هو السلوك أو العمل، والمعرفة وتلبية الحاجة هي تحقيق الهدف، ويمكن تمثيل ذلك كما يلي:

المنبه أو المثير ⇐ الدافع أو الحافز ⇐ السلوك أو العمل ⇐ تحقيق الهدف ⇐ الوسيلة ⇐ الرغبة في المعرفة ⇐ الانتباه والتركيز وطرح الأسئلة ⇐ المعرفة والتعليم وتلبية الحاجة

إن استثارة الدافعية تتطلب عوامل رئيسة هي المنبه أو المثير، الدافع أو الحافز.

تعريف الدافع:

هو مثير أو القوة التي تدفع الفرد للقيام بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، فهذا المثير قد لا نراه ولكن يستدل عليه من خلال السلوكات الخارجية، وهناك علاقة بين الدافع والحافز تتوضح من خلال الأمثلة التالية: الطعام حافز وهو موجود في البيئة، والجوع مثير داخلي وهو دافع والحافز هو الشيء الذي يهدف الكائن الحي الوصول إليه مثل الطعام، والماء، والهواء، والتخلص من الفائض عن الحاجة الجسم. وأما الدافع فيمثل الجوع، والعطش، والتنفس.

والدافعية مفهوم واسع، يرتبط بعدد من المفاهيم الأخرى التي تزيده قوة، وتسمى المنظومة الدافعية وتضم:

١. الاهتمام.
٢. الحاجات.
٣. القيم.
٤. الاتجاهات.
٥. الميول.
٦. العقائد.
٧. التطلعات.
٨. التحصيل.
٩. التوازن.

فالطالـب يهتم بالأمور التي تهمه(الاهتمام) ويسعى للحصول على حاجاته(الحاجة) ويحـرص علـى تحقـيق القـيم، ويختـار مـا يناسبه، ويتجنب الأمور التي يحمل اتجاهات سلبية نحـوها (الاتجاهـات) وكمـا يعمل الطالب على إشباع حوافزه كالثناء، والتحصيل، والنجاح، والمديح.

القلق والدافعية:

إن الدافعـية تـزيد في قلـق وتوتـر المتعلم، وكلما زادت الدافعية زاد القلق و التوتر، ويؤثـر القلـق في الجانـب الانفعالـي، وهـذا يؤثـر في اكتسابه المعـرفة والمهـارة والاتجاه، إن مـستويات القلـق مؤثـرة في عملـية الـتعلم، فالقلـق العالـي يؤثر سلباً على تحصيل الطالب، ويـستطيع كثير من الناس التكيف مع مستوى معتدل من التوتر، وقد تقل كفاءة الفرد عندما يكون متوتراً جداً، ومن خلال الشكل التالي تتوضح العلاقة بين القلق والأداء.

وهـذه إشـارة إلى المعلـم بعـدم إثارة مستوى عال من القلق والتوتر لدى الطلاب، وعلـيه أن يكـون حـذراً في مستوى الدافعية والقلق الذي يستثيرهما لدى الطالب. وأن عليه المـوازنة بين القلق والدافعية والحصول على مستوى معتدل من القلق، الدافعية ليست عملية سهلة بل تتطلب من المعلم المراقبة للموقف الصفي المتعلم للتعلم.

مناحي الدافعية *(Motivation Approaches)*

يمكن إظهار المناحي أو الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية، وذلك من أجل تطوير فهم لجوانب هذه العملية، وذلك لمساعدة المعلم لتحسين ممارساته مع طلابه، وبالنسبة لعملية الدافعية هناك اتفاق حول أهمية الدوافع وآثارها، وهناك اختلاف حول عوامل توليد الدافعية والأغراض التي تخدمها، والسبب هو اختلاف المدارس والاتجاهات التي تبحث في ذلك، وهذه المناحي والاتجاهات هي:

١- المنظور السلوكي:

يتضمن هذا الاتجاه فكرة فهم السلوك الذي هو عبارة عن وحدات أدائية إجرائية محددة بمثير- استجابة، ويحكم حدوث هذه الوحدة ما يتبعها من تعزيز أو نتائج بافتراض أن السلوك محكوم بنتائجه.

وتزعم هذا الاتجاه مؤسس السلوكية (سكنر) ويرى أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية تسمى معززات، ويتضمن زيادة حدوث وتكرار السلوك الذي اتبع بمفرز، فإذا ما أراد المعلم زيادة أداء الطلاب فعليه تقديم التعزيز الفوري بعد أداء كل عمل صحيح، ويرى سكنر أنه لا داعي لوجود الحوافز لدفع السلوك وتوجيهه، بل إن المحرك الأساسي للسلوك هو التعزيز، وهو يرى أن التعزيز يقوي الاستجابات التي تعمل على خفض كمية الحرمان في التعزيز، ويرى سكنر أن مصدر الدافعية هي خارجية، فهي ناتجة عن مؤثرات وتعزيزات مختلفة، حتى يتطور ويصبح التعزيز ذاتياً وفيه يشبع الفرد حاجاته وأهدافه بدون.

٢- المنظور المعرفي في تفسير الدافعية:

فكرة الدافعية وفق هذا المنحى أن الأفراد يميلون حتى يصلوا إلى حالة التوازن المعرفي؛ أي أن الفرد حين تنقصه المعرفة يكون في حالة عدم توازن، ويبقى نشطاً من أجل الحصول على تلك المعرفة، وذلك يكون مدفوعاً دفعاً داخلياً، ويفترض الاتجاه المعرفي وجود حاجات أساسية للناس، ومن أجل تحقيق هذه الحاجات يكون الفرد نشطاً، فعالاً في صراعه مع البيئة من أجل إدراكها، وتمثيلها، وهذه تشبه فكرة الحاجة

للتوازن المعرفي وهي أن الفرد بحاجة للمعرفة والمعلومات الجديدة، لكي يستطيع منها الفرد الشعور بالقوة لامتلاكه الخبرة الجديدة وتمثيلها.

وفسر الاتجاه المعرفي وفق عدد من التفسيرات الفرعية مثل نظرية الانجاز الدافع، والتي تفترض أن الإنجاز الدافع مفهوم يعبر عن القوة الدافعة للقيام بالعمل المتقن وفق معيار محدد من السيطرة والإتقان، ويتأثر هذا الدافع بعدد من العوامل مثل العمر، والجنس، والظروف البيئية والأسرية.

وكذلك فسر بنظرية القدرة/ الدافع وترى أن الإنسان يمكن دفعه وإثارته بزيادة قدرته وإمكاناته كي يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

وأما نظرية العزو للدافع فتعد من أكثر النظريات في معالجتها لدافعية الفرد نحو النجاح وتجنب الفشل ويرى(واينر) أن الأفراد يحاولون معرفة الأسباب التي دعت الأمور إلى أن تحدث على الشكل الذي حدثت عليه، وذلك برد الأمور إلى أسباب محددة فمثلاً يفسر الفرد نجاحه أو فشله في الامتحان برده إلى أسباب ليست له القدرة على التحكم به، وقد سمى هذه النظرية اللذة والألم، فهو يرى أن الحاجة للمفهوم تقود الطلاب إلى أن يسألوا أنفسهم عن أسباب النجاح والفشل في الامتحان، فيقوم الطالب بعزوها إلى أسباب معينة منها: أسباب داخلية مع مسببات خارجية مثل صعوبة المهمة، والحظ، وأسباب غير دائمة مثل المزاج، وأسباب تخضع للضبط والتي لا تخضع للضبط، فإنك تستطيع أن تتحكم بكمية المساعدة التي تحصل عليها ولكن لا تستطيع أن تتحكم بالحظ والمزاج في أثناء الامتحان.

ومن النظريات التي تفسر الدافعية وتعد من الاتجاهات السلوكية والمعرفية:

نظرية التعلم الاجتماعي(Social Learning)

تأخذ هذه النظرية بعين الاعتبار اهتمامات المدرسة السلوكية في توابع السلوك، وكذلك المدرسة المعرفية التي تركز على دور المعتقدات والتوقعات في سوك الفرد.

اقترح باندورا صورتين أساسيتين للدافعية.

المصدر الأول: الأفكار عما تكون عملية النتائج المستقبلية لسلوكها، هل سأنجح أو سأفشل ؟ وتعتمد هذه التوقعات أساسا على خبراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة، أي أن الفرد يحاول تصور النتائج المستقبلية.

المصدر الثاني: وهو وضع الأهداف وصياغتها، بحيث تصبح أهدافا فعالة، والفرد يحاول أن يثابر في جهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه، والفرد عندما يصل إلى الهدف، فإنه يشبع ويحقق حالة رضى والفترة قصيرة،ثم يطبع أهداف جديدة ويسعى من جهة لتحقيقها، يختلف الأفراد في وصفهم لأهداف فعالة وتقييم أدائهم ومكافأة أنفسهم على تحصيلهم، لذلك فإن المدرسين يستطيعون مساعدة الطلاب في هذا المجال من خلال صياغة أهدافهم وتهيئة الفرص لتحقيقها، وذلك يعد بمثابة مكافأة وتعزيز لسلوكهم في التعلم كأهداف خاصة، ويتحولون إلى أفراد أكثر إيجابية، وبالتالي ذوي دافعية أعلى للتحصيل المدرسي.

٣- المنظور الإنساني *(Humanistic Theary)*:

تزعم هذا الاتجاه: (ابراهام ماسلو) ويرى أنه لا المدرسة السلوكية ولا التحليلية قدمتا تفسيرا للدافعية، فجمعت هذه المدرسة بين المصادر الداخلية للدافعية والنزعة الفطرية وتعتقد المدارس الإنسانية أن الفرد مدفوع لتحقيق أهدافه مثل تحقيق الذات والاستقلال بفعل حاجات فطرية، وإبراز ما كتب في هذا المجال دور الحاجات في الدافعية في الاتجاه الإنساني (ماسلو) لهرم الحاجات.

هرم الحاجات *(Needs Hierarehey)*

لدى الناس حاجات متعددة وهذه الحاجات إما أساسية بيولوجية، أو ثانوية مكتسبة والحاجة الأقوى هي التي تفرض نفسها، وتبقى تعمل على استثارة سلوك الفرد حتى تشبع أو تتحقق، وعند تتحقق حاجة تتيح الفرصة لبروز حاجة أخرى، وتكون بحاجة إلى إشباع، نظم ماسلو هذه الحاجات الإنسانية في هرم، وذكرها على النحو الآتي:

١. الحاجات البيولوجية والفيزولوجية: الأكل، والشرب، والراحة، والجنس.
٢. الأمن والسلامة.
٣. الاجتماعية: التبعية والانتماء.

٤. تقدير الذات: الثقة بالنفس.
٥. المعرفة: الرغبة في الفهم.
٦. الجمال: الإحساس بالجمال والخير
٧. تحقيق الذات: طلب القدرة على العطاء والتفكير.

نلاحظ أن ماسلو وضع تحقيق الذات في قمة الهرم، لاعتقاده أن الفرد يولد ولديه الدافع لتحقيق الذات، ويعد هذا الدافع قوة إيجابية تدفع الإنسان لتوجيه سلوكه نحو النجاح، وسمى حاجات الجسد، والأمن والانتماء وتقدير الذات بحاجات النقص، وعندما يتم إشباعها تنخفض الدافعية لتحقيقها، بينما أطلق على حاجات الأخرى حاجات النمو "الوجود" فعند ما يتم إشباع هذه الحاجات جزئياً تزداد الدافعية للبحث عن حاجة أخرى.

ولنظرية ماسلو تطبيقات صفية تربوية ذات أهمية:

على المعلم تحسس الحاجات الفيزولوجية لطلابه وذلك من خلال محاولة حل المشاكل الآتية:

١. طفل يرتجف في الصف من البرد.
٢. طالب يجلس بوضع غير صحي بالنسبة للوح.
٣. طالب ملابسه بالية.

الحاجات الأمنية:

١. ساعد الطالب الذي لا يشعر بالأمان في الصف.
٢. كن قدوة في المحافظة على هدوئك واتزانك.
٣. لا تسمح للطالب بالسيطرة والتسلط على الطلاب في الصف وكن حازماً.

الحاجات الاجتماعية:

١. كون علاقات بين الطلبة وذلك من خلال المجموعات.

٢. احترم طلابك.

٣. تعرف على قدرات طلابك وتعامل معهم حسب هذه القدرات.

الحاجات الذاتية الفردية وتحقيق الذات:

١. ساعد الطالب قليل الاحترام لذاته النجاح.

٢. اطرح أسئلة من خلال المناهج تخدم مسألة احترام الذات.

٣. كن على صلة مع المرشد التربوي في التعرف على سلوكات الطلاب.

٤. ابتعد عن التعليقات المدمرة.

٤- الاتجاه التحليلي (المنظور السايكوردينامي/ الغرائز):

يقوم هذا المنحنى على آراء فرويد في بناء الشخصية ودوافعها، ويستخدم الغريزة والكبت واللاشعور في تفسير السلوك ودوافع السلوك.

يقول فرويد إن وراء الدوافع؛ غريزة الجنس، والعدوان، ويسميه دافع الجنس، ودافع العدوان، ويطرح مفهوم الدافعية واللاشعورية في تفسير ما يقدم به الفرد من سلوك دون تحديد الدوافع الحقيقية في منطقة اللاشعور، ويقوم الفرد بكبت أفكاره، وإذا تعذر ظهورها تظهر أحلام، فعندما نريد فهم السلوك ودوافعه نبحث عن الدوافع خلف ذلك السلوك من خلال معرفتنا بالبناء النفسي للفرد، وهذا الأسلوب يجب أن يستخدمه المعلم مع طلابه لفهم سلوكه والتعامل معهم.

	السلوكية	الإنسانية	المعرفية	التعلم الاجتماعي	التحليل
مصدر الدافعية	خارجي	داخلي	داخلي	داخلي وخارجي	داخلي
الثمرات الهامة	التعزيز، والحوافز	الحاجات	الاعتقاد والتوقع	الأهداف	الغرائز والجنس
المنظرون	سكنر	ماسلو	واينر	باندورا	فرويد

دافعية الحاجة إلى التحصيل *(Need for Achievment)*

هذا الدافع له صلة بالمعلم، كون التدريس الصفي يعتمد عليه، والحاجة إلى التحصيل تعد حاجة عامة قوامها محاولة الوصول إلى مستوى معين من النجاح والتميز، فالطالب الذي لديه حاجة عامة قوامها محاولة الوصول إلى مستوى معين من النجاح والتمييز، فالطالب الذي لديه حاجة قوية للتحصيل يشعر بانجذاب إلى نشاطات التي فيها نوع من التحدي، ويرى بعض علماء النفس أن الدافعية التحصيل عبارة عن سمة ثابتة لدى الفرد بمقدار، ويرى آخرون أنها مجموعة القيم والاعتقادات ثم تشكيلها من خلال خبرات الفشل أو وجود المحفزات. فمثلاً تكون دافعية التحصيل عالية لدى طالب نحو مساق الرياضيات بسبب حبه للمادة العلمية. ولدى الناس حاجة إلى تجنب الفشل مثلما لديهم حاجة إلى التحصيل. فإذا كانت دافعية التحصيل أقوى من دافعية الفشل فإن قدراً من الفشل يمكن أن يكون دافعاً لقبول التحدي، ويؤدي إلى النجاح.لذا على المعلم أن يعطي لطلابه مهمات فيها نوع من التحدي ويستطيع الطالب أن يحلها.

التطبيقات التربوية للدافعية في التعلم الصفي:

إن دور المعلم في تحديد الدافعية واستخدامها وتوظيفها لرفع كفاءة التعلم لدى المتعلم، يمكن أن يبرز من خلال استخدام النشاطات والفعاليات التالية ومنها:

١. وضع الطالب في مواقف البحث والاستطلاع.
٢. استخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات، وخاصة الأسئلة التي يقل توقع الطلاب لها.
٣. استخدم الاكتشاف.
٤. ربط الدافعية بالتحصيل ونتائجه.
٥. استخدم أسلوب التشكيك فيما يعرفه المتعلم فإنه يزيد من دافعيته للتعلم.
٦. التقليل من فرصة التهكم والسخرية لآرائه.
٧. تجنب استخدام العقاب البدني وربطه بالتعلم الصفي.

٨. إتاحة الفرصة للنجاح؛ لأن النجاح يولد نجاح.
٩. استخدام أساليب التعزيز الإيجابي، وأساليب التشجيع.
١٠. زيادة فرص التعاون.
١١. وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها لدى المتعلم.

من خلال هذه الممارسات يظهر أثر الدافع في توجيه واستثارة انتباه الطالب، والعمل على استدامة السلوك لذي المتعلم، المعلم المدفوع هو إيجابي، مشارك، مخطط، نشط.

وظائف الدوافع:

يؤدي الدافع ثلاث وظائف أساسية في عملية التعلم هي :

١. الوظيفة الأولى: تزويد السلوك بالطاقة المحركة؛ حيث إن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط وتسمى الوظيفة الاستثارية (Arousol Function)، فالمثيرات والحوافز الخارجية مثل التهديد، الجوائز هي عوامل دافعة ومحرك للسلوك (خارجية)، وأما الرغبة والتحدي فهي دوافع داخلية تحرك السلوك وتدفعه نحو الهدف.
٢. بعض الممارسات الصيفية الخاصة بالطلبة أو سلوكهم، مثل الجو الصفي وما يسوده من علاقات، التباين بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية والاقتصادية، كثرة عدد الطلاب في الصف.
٣. ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تسهم في تدني الدافعية، لذا لا بد من وجود استراتيجيات محددة يتبعها في استثارة الدافعية وتقويتها، ورفع مستوى تدنيها لدى الطلبة، وذلك من أجل تحقيق تعلم سوي متوازن وفعال وقابل للاسترجاع والتطبيق، ومن هذه الاستراتجيات.

أولاً: استثارة الاهتمام بالجديد والمثير والنافع، وذلك من خلال:

أ- ربط تعلم المهمة والتعليم بحاجات الطلبة.
ب- ربط النشاطات باهتمامات الطلبة.

ج- جعل المهنة مثيرة وممتعة.

د- ربط التعليم بالتطبيقات العملية.

هـ- استخدام غير المألوف لديهم.

١- بناء الثقة والتوقعات الإيجابية وتجنب الطلاب الإحباط والمعاناة.

أ- أبدأ مع الطلبة من حيث هم(البدء بالعمل على مستوى الطالب، واستمر بخطوات).

ب- اجعل الأهداف واضحة ومحددة وقابلة للإنجاز.

جـ- ابتعد عن المنافسة بين الطلاب وأكد على المقارنة مع الذات.

د- أعط الطلبة نموذج حي من المشكلات، أي حلل مشكلات بطريقة نموذجية.

هـ- اشعر الطلبة بإمكانية تحسن مقدراتهم.

٢- أنجز جميع المتطلبات:

أ- وفر بيئة صفية مناسبة ومنظمة وخيالية من الفوضى.

ب- نوع من المهمات واجعل فيها نوعاً من التحدي وذات فائدة تطبيقية.

٣- تقديم صورة للإنجاز المتوقع من الطلاب يتصف بالدقة والكمال، وذلك بإحداث ما يسميه علماء النفس التناقض الإدراكي في أفكارهم؛ ليقارنوا ما لديهم بالنموذج المعروض عليهم مما يدفعهم لمحاولة بلوغه.

٤- الاستمرار في التركيز على المهمة:

أ- امنح بدائل للإجابة.

ب- تجنب التركيز على الدرجات والمنافسة.

جـ- قدم التفاصيل مرتبة.

٥- التعلم التعاوني:

أ- اجعل في المهمة نوع من التحدي.

ب- تأكد من مشاركة جميع أفراد المجموعة في العمل.

جـ- أبعد أفراد المجموعة عن التنافس.

٦- تحويل الدافعية من خارجية إلى داخلية:

أ- أشعر الفرد بأنه يتعلم ويبادل طلاب صفه العمل وذلك باستمتاع ورغبة.

ب- اشعر المشاركين بأنهم يتعلمون ويعطون.

ج- ركز على إظهار مبدأ العدالة والإنصاف بين أفراد المجموعة، وخاصة قليلي التحصيل، حتى يصل الجميع إلى مستوى محدد من الإنجاز كل حسب قدرته.

د- أشعر المتعلم بأنه يعمل بفاعلية لتوليد مشاعر الرضا والرغبة في العمل.

٧- تزويد الطالب بتغذية راجعة هامة حول تقدمه وإنجازاته.

٨- استثارة التشويق والاكتشاف وحب الاستطلاع وذلك:

أ- استثارة الدهشة.

ب- الشك سؤال مثل: هل صحيح أن مجموع زوايا المثلث يكون دائماً ١٨٠ سواء أكان المثلث كبيراً أو صغيراً.

جـ- الإرباك: عن طريق الأسئلة.

د- التناقض.

ثانياً: معالجة تدني الدافعية لدى المتعلم تم وضع نموذجين هما.

أ- النموذج السلوكي في العلاج.

ب- النموذج المعرفي في العلاج.

أولاً: يسير حل المشكلة السلوكية وفق الخطوات التالية وذلك لمعالجة مشكلة تدني دافعية الطلبة للتعلم الصفي:

١- تحديد أعراض السلوك ومن الأعراض: تشتت الانتباه، الانشغال، النسيان، الإهمال....).

٢- تحليل الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم ومن الأمثلة (ممارسات الطلبة، الجو الصيفي المنفر، زيادة عدد الطلبة في الصف، جمود الأنشطة.....).

٣- تحديد الأغراض المهمة للمشكلة(مثل تدني الاهتمام بالواجبات، سلوك تشتت الطلاب، إهمال تعليمات المعلم...) وهذه الأعراض يجب أن ينصب الاهتمام عليها حتى تعالج المشكلة، ويقلل الوقت والجهد لبذله في مواقع أخرى.

٤- تحديد الأهداف العامة والخاصة:

يهدف المعلم إلى زيادة دافعية المعلم باستخدام الخبرات والمواد التعليمية الصفية وبالتحديد تقليل أثر العوامل التي تسهم في تدني الدافعية للتعلم، وزيادة السلوك الذي يسهم في زيادة الدافعية للتعلم، ويمكن تحديد الأهداف بذكر أنماط السلوك المحددة عند معالجة المشكلة وهي:

- يهتم الطلبة بما يقدم لهم من خبرات.
- تسجيل الملاحظات الصفية.
- حل الواجبات.
- المثابرة على إنهاء المهمات.
- استيعاب التعليمات الصفية والمدرسية والالتزام بها.

٥- تعريف السلوك تعريفاً محدداً، وقياسه وتسجيله: ويمكن تحديد السلوك لتدني الدافعية بأنه السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم، بالملل والانسجام وشروط الذهن، وعدم المشاركة في الأنشطة، ويمكن قياسه بتحديد مدى شرود الذهن والانسحاب والملل.

٦- تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة.

٧- تعرف الترتيبات الموجودة: وذلك بتحديد الظروف التي تحدث قبل حدوث أعراض تدني الدافعية

٨- تحديد الإجراءات المناسبة منها:زيادة تفاعل المعلم والمتعلم، زيادة فاعلية الأنشطة.

٩- تقرير الترتيبات الجديدة: مثل البحث عن إجابات الأسئلة، زيادة الاستمرار في عمل المهمة.

١٠- عقد اتفاقات مع الطلبة: يتعهد الطالب بالسير بالبرنامج، ويتعهد بتقديم توضيح في حالة تقصيره.

١١- تهيئة مواقف مساعدة لإنجاح المهمة مثل: إشعارهم بأهمية الانجاز، تقديم مواد مثيرة لهم.

١٢- تحديد الإجراءات التقويمية، ويمكن ذكر الإجراءات التقويمية التي حددت في معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي فيما يلي: قائمة رصد السلوك، تقرير سردي وذلك بتسجيل سرداً قصصي لأداءات الطلبة، وسلوكياتهم أثناء بدء اشتراكهم وانشغالهم في مواقف التعلم الصفي.

ثانياً النموذج المعرفي في العلاج (cognitive Approoch):

تعالج مشكلة تدني الدافعية وفق الاستراتيجيات الآتية:

١- التحدث عن مشكلة بأبنية معرفية مناسبة بصوت عال.

٢- الانتباه إلى العناصر المتعلقة بالمشكلة.

٣- مساعدة الطالب على أن يتخيل نتائج معالجة المشكلة، أو التخلص من أعراضها.

٤- تأدية الطالب ما يريد القيام به لمعالجة الأسباب المرتبطة في المشكلة بصوت مسموع.

٥- تحدث الطالب عما ينبغي أن يقوم به ليتخلص من أسباب المشكلة بصوت منخفض.

٦- تحدث الطالب عما ينبغي أن يقوم به ليتخلص من أسباب المشكلة بحديث ذات صامت.

من استراتيجيات معالجة تدني الدافعية:

- لعب الدور.
- التمثيل.
- المسابقات الفرضية.
- الاستكشاف.
- وضع أهداف تربوية تعليمية نحو المعرفة وليس نحو الأداء.
- تغير العزو.
- الاسترشاد برأي المعلم.

بناء الاتجاهات

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في حياة الأفراد، وديناميات الجماعة، وتعد من الجوانب المهمة التي يجب أن يشملها التقويم التربوي الشامل والتوازن، إن معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد المستقبلي، وتعد وسيلة لتفسير السلوك الإنساني، كما أنها من المؤثرات القوية على السلوك الظاهر للفرد، حيث يتأثر سلوك الأفراد تجاه الأمور وموقفهم منها بما لديهم من اتجاهات تتكون للتفاعل المتبادل بينهم وبين بيئتهم.

أولاً: مفهوم الاتجاهات:

أ- المفهوم: حاول الكثير من علماء النفس التربوي وعلماء الاجتماع وضع تعريف محدد لمفهوم الاتجاه، ولكن وجهات نظرهم اختلفت وتباينت في هذا المجال نظراً لتعقد هذا المفهوم، وبعد الاطلاع على الأدب السابق في هذا تم حصر التعريفات التالية:

- يعرفه (البورت): بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي منتظم من خلال خبرة الشخص، ويكون ذا تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد بجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة.
- ويعرف بأنه تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية، والإدراكية، والمعرفية عن مجال حياة الفرد.
- ويعرف بأنه استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات مختلفة تستدعي هذه الاستجابة، ويعبر عنه عادة بالحب أو الإكراه.
- ومن وجهة نظر المعرفية يعرف الاتجاه بأنه تنظيم لمعارف ارتباطات موجبة أو سالبة ومن وجهة نظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة دوافع فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً.

- وبعـد الدراسـة المعمقـة لهـذه التعاريف أمكن اشتقاق الخصائص التالية لمفهوم الاتجاه:

١. إن الاتجاهـات أمـا أن تكـون مكتـسبة أو متعلمة من خلال ما يواجه الفرد من خبرات وأنشطة ومواقف.
٢. يستدل على الاتجاهات من ملاحظة والتقدير، ويمكن التنبؤ بها.
٣. الاتجاه قد يكون قويا أو ضعيفا نحو موضوع معين أو شخص معين.
٤. الاتجاه قابل للقياس والملاحظة والتقدير، ويمكن التنبؤ بها.
٥. الاتجاه قابل للتغيير والتطور تحت ظروف معينة.
٦. الاتجاه يتأثر بخبرة الفرد ويؤثر فيها.
٧. الاتجـاه دينامـي؛ أي يحـرك سـلوك الفـرد نحـو الموضوعات التي تنظم حوله.
٨. للاتجاهات أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية.
٩. تتسم الاتجاهات نحو الأشياء والموضوعات بصفة الثبات النسبي.
١٠. للاتجاهات خصائص انفعالية، حيث إن استجابات الفرد إما أن يتبعها ارتياح أو ضيق، ويتبع ذلك بحب أو كره.

أهمية الاتجاهات:

تحـتل الاتجاهـات مكاناً واسعاً في الدراسات التربوية، وفي كثير من المجالات المختلفة مـثل: التربـية والـصحة والإدارة، وحـل الـصراعات في مجـالات العمل، والحروب النفسية، والإرشـاد التربـوي والديني وتوجيه الرأي العام، والدعايات، وفي السياسة وتمرير المعاهدات بـين الـدول، وقـد أدت الاتجاهات دوراً بارزا في الصراع العربي الصهيوني وخاصة من قبل إسـرائيل بأسـلوب الحـرب النفـسية، والـتي سـخرت لهـا إمكانـيات هائلـة مـن أجل تحطيم معـنويات الإنسان العربي، وجعله إنساناً مهزوماً أمام التحدي الإسرائيلي، وفي مجال الصحة تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراً في معالجة الأمراض، وقد نلمس خلالها شواهد كثيرة.

وتزخر الكتب التربوية بالموضوعات البحثية في هذا المجال، من هنا كان لدراسة الاتجاهات دوراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي، والتنبؤ بالسلوك المستقبل للفرد والجماعة.

وظائف الاتجاهات:

تقوم الاتجاهات بالعديد من الوظائف التي تسير للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، وأهم هذه الوظائف.

١- **الوظيفة المنفعية والتكيفية**: تحقق الاتجاهات الكثيرة من أهداف الأفراد ومصالح الدول، فالاتجاهات موجهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه، وإشباع دوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، كما تمكن الأفراد والدول من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع الأفراد والجماعات داخل المجتمع وخارجه. والاتجاهات التي يكتسبها الإنسان في خدمة التكيف تكون إما وسيلة لتحقيق هدف مرغوب أو تجنب هدف غير مرغوب، باعتبارها ارتباطات وجدانية، تقوم على أساس خبرات الفرد في الحصول على اشباعات للدوافع.

٢- **الوظيفة التنظيمية**: وذلك بتوفير إطار مرجعي يساعد الفرد على تنظيم عمليات الإدراك والمعلومات التي لديه عن الأمور المختلفة، يشكل بعينه على فهم العالم من حوله، ويعود الفضل في هذا التنظيم إلى الاتجاهات المكتسبة.

٣- **الوظيفة الدفاعية**: وتهتم بتوفير القناعات التي يحتفظ بها الفرد للدفاع عن نفسه، إن الأنا الدفاعية والحيل اللاشعورية تعد من المشكلات التي تهدده من الخارج، وتعد وسائل لتقليل التوتر، ومن أمثلة ذلك فقدان العمل، الانتقال إلى مدرسة جديدة، فهذه التغيرات البيئية المستمدة تولد لدى الإنسان اتجاهات تقوم بالوظيفة الدفاعية عن الذات ومن الوظائف الدفاعية الانتماء للنوادي والأحزاب وهذه الارتباطات بالوظيفة التوافقية المنفعية.

٤- **وظيفة الحصول على المعرفة وتحقيق الذات**: يسعى المرء دائماً لفهم العالم المحيط به وتسهم الاتجاهات في اكتساب الأفراد المعايير والأطر المرجعية لفهم العالم من حولهم

وتؤدي دوراً بارزاً في تكوين اتجاهات الأفراد والجماعات، ومن الأمثلة على ذلك أجهزة التلفزيون ودورها في تشكيل اتجاهات الناس، ومن خلال عمليات التعلم والتفاعل مع عناصر البيئة، يكون الفرد مجموعة من الاتجاهات، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته ومكانته في مجتمعه الا وهو تحقيق الذات.

مكونات الاتجاه:

يرى ترفلز بأن الاتجاهات تنطوي على ثلاثة مكونات رئيسة أساسية هي:

١. المكون المعرفي العقلي: يبنى الاتجاه على ما لدى الفرد من معارف ومعتقدات، ويمثل بعضها معارف صحيحة وثابتة والبعض الآخر غير صحيح، وكلها تؤلف البعد المعرفي للاتجاهات، فمثلا قد يكون للفرد اتجاه قوي سلبي نحو نوع من الطعام، والاتجاه السلبي هذا يمكن أن يكون مبنياً على أسس صحيحة، فإذا كان الاتجاه هو عملية تفضيل موضوع على آخر، فإن هذه العملية تتطلب عادة بعض العمليات العقلية: كالتمييز، والفهم، الاستدلال، والحكم، فمثلا ساهمت الانتفاضة في تشكيل رأي عام وإتجاهات ايجابية نحو الحق العربي في فلسطين، و أوجدت اتجاهات إيجابية.

٢. مكون انفعالي عاطفي: ويرتبط بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بالمشاعر كالحب والكراهية، فقد يندفع ويستجيب لموضوع لأنه يحبه، وينفر من موضوع آخر على نحو سلبي، وتقاس المشاعر من خلال مقاييس والاتجاهات.

٣. مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل: تعمل الاتجاهات كموجهات لسلوك الإنسان، حيث تدفعه إلى العمل على نحو إيجابي عندما يملك اتجاهات إيجابية نحو بعض الموضوعات، فعندما تكونت إتجاهات ايجابية نحو الحق في الوطن السليب تكون دافع الاستشهاد، وهكذا يتضح أن الاتجاه ينطوي على نزعة تدفع المرء للاستجابة على نحو معين.

٤. قياس الاتجاهات: نظراً لأهمية الاتجاهات ودلالتها على السلوك، تهتم المؤسسات المختلفة بقياس الاتجاهات للأفراد وذلك وسيلة للتعرف على المناخ التنظيمي

ومحاولة التأثير فيه إيجابا أو سلباً، وقد ارتبط قياس الاتجاهات للفائدة المرجوة منها كوسيلة لتفسير السلوك، والتنبؤ به، إن فائدة الاتجاهات تتوقف على قدرتها على تحديدها بدقة، وتقاس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة، حيث ارتبط قياسها بقياس ظاهرة السلوك المعبرة عنها، وتقاس الاتجاهات من خلال استخدام مقاييس غير مباشرة، معين يتعلق بموضوع البحث أو يمثل بقائمة من العبارات التي تلمس النواحي الفكرية والمشاعر في الاتجاهات، ومن هذه المقاييس مقياس ليكرت وثيرستون.

ثانياً: تصنيف الاتجاهات:

تم اعتماد التصنيف الثنائي في الاتجاهات.

وعلى هذا تم تصنيف الاتجاهات إلى:

١. اتجاهات جماعية، واتجاهات فردية، ومثال على ذلك الاتجاهات نحو الدين، والانتماء للوطن، وإما الاتجاهات الفردية، والإعجاب بشخص معين.
٢. اتجاهات عامة واتجاهات خاصة، فالاتجاهات العامة مثل الاتجاهات نحو الوحدة العربية أما الخاصة كنوع من السيارات.
٣. الإيجابية والسلبية مثل الحب والكره،القبول والرفض.
٤. علنية وسرية، فالعلنية التي يتحدث بها المرء علنياً أمام الناس.
٥. قوية وضعيفة، فالاتجاهات الضعيفة مثل الاتجاهات نحو النظافة، وأما القوية ككره الاستعمار.

ثالثاً: تعليم الاتجاهات وتعديلها:

تناولت المدارس المختلفة في التعليم، أساليب تعلم الاتجاهات النفسية ومن هذه المدارس أو المناحي أو النظريات هي:

١. المنحى السلوكي(Behaviorist approach).

٢. المنحى المعرفي(Cognitive approach).
٣. المنحى الاجتماعي(Social approach).
٤. المنحى التفاعلي(Interaction approach).

١- المنحى السلوكي:

يشمل هذا المنحى في الاتجاهات ثلاثة أساليب هي: أسلوب الإشراك الكلاسيكي والإجرائي والإقناعي، تفسر النظرية الكلاسيكية للتعلم اكتساب الطالب الاتجاهات السلبية (كره المعلم)، وبالتالي فإن الطالب سيطور سلوك الكراهية للمواد التي يدرسها هذا المعلم، وبالتالي يعمم الطالب هذا الإشراط على المادة في كل المستويات وبالتالي تصبح اتجاهات هذا الطالب نحو هذه المادة سلبية، وبالعكس يتشكل اشتراطات الحب لمواد معينة، وحتى يمكن تعديل الاشتراطات السابقة المتعلمة، فإن ذلك يتم باشراط المادة التي تشكل نحوها اتجاهات سلبية بخبرات إيجابية محببة للطالب وبتكرار اقترانها، فإن ذلك يساعد على تطوير الاشتراطات السلبية وتغييرها نحو تعلم مادة إلى اشتراطات ايجابية. وهكذا على المعلم أن يكون حذراً في إجراء مثل هذه الاشتراطات وأن لا يتسبب في تشكيل اشتراطات سالبة، لأن ذلك يطور اتجاهات سلبية نحوه، وبعد ذلك نحو المادة الدراسية.

وأما الأسلوب العقلاني(الإقناع) فيقوم على افتراض أن الإنسان منطقي في تفاعله مع الآخرين، وإن الإنسان يمن حفزه للإنصات إلى رسالة معينة، والتفاعل مع محتواها وتعلمه ومن ثم تمثله في سلوكه واتجاهاته.

فالمعلم الذي يبني علاقات ثقة واحترام، فإنه يكون لدى طلابه اتجاهات مرغوبة ويستطيع إكسابهم هذه الاتجاهات، وتعد الاتجاهات الناتجة من الإقناع من النوع القوي والثابت والقادر على مقاومة الارتداد نحو السلبي، وتتطلب هذه الطريقة الصدق والموضوعية والخبرة في استخدام وسائط التواصل المختلفة اللفظية وغير اللفظية.

٢- **المنحى المعرفي:**

في المنحى السلوكي انطلق السلوكيون من افتراض أن الاتجاهات هي ارتباطات مكتسبة تتطور وتتقوى بالتعزيز، ويرى المنحى المعرفي أن السلوكيين أغفلوا جانباً من مفهوم الاتجاهات، وهو أن الاتجاهات تتكون من المعاني التي تنتظم عند الفرد من خلال الخبرة والتعليم في البنية المعرفية حسب محتوياتها ومعانيها وأهميتها، وبذلك تكون هذه الاتجاهات ابنية معرفية مخزونة في ذاكرة الأفراد، فالاتجاه السلبي: هو مجموعة المعارف التي تتطور لدى الفرد في أثناء تفاعله مع المواقف التي واجهها، ويرى أصحاب النظرية المجالية المعرفية أن الاتجاهات أهم جوانب التعلم، وذلك بسبب الدور الكبير الذي تؤديه البنى المعرفية للفرد في تنظيم المعلومات، فالطريقة المعرفية لتعديل الاتجاهات تستند إلى مساعدة الفرد على إعادة تنظيم بناء معرفي في ضوء المعلومات المستجدة حول موضوع الاتجاه.

٣- **المنحى الاجتماعي في تعديل الاتجاهات:**

يزداد انتماء الطالب للأشخاص ولجماعات معينة مع ازدياد تطوره ونضجه، فيكتسب اتجاهات الذين يحبهم ويعجب بهم واستناداً إلى ذلك، فإن تزويد الطالب بنماذج من الشخصيات البارزة والمحبة، لديهم يساعد في تغيير اتجاهاتهم بشكل يجعلها تتجه مع اتجاهات الشخصيات المحببة ويسمى هذا التعلم، التعلم بالمشاهدة أو التقليد أو القدوة أو النموذج، ويعرف بأنه ذلك التعلم الذي يحدث عند فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى الملاحظ، نتيجة ملاحظته لشخص آخر يسمى النموذج يعرض سلوك معين، ويمكن تحديد عناصر التعلم بالملاحظة بما يأتي:

١. النموذج الذي يعرض سلوكاً ما.
٢. السلوك الذي يعرضه النموذج.
٣. المقلد الذي يلاحظ سلوك النموذج.
٤. نتائج السلوك عند كل من النموذج والملاحق.

وهناك شروط أساسية لتعلم الاتجاه باستخدام أسلوب الملاحظة أو التقليد وهي:

- إدراك الملاحظ سلوك النموذج.
- إدراك إمكانية لدى الملاحظ للقيام بالسلوك الذي يعرضه النموذج.
- اهتمام الملاحظ بالملاحظة.
- توفر نماذج تتمتع بخصائص معينة وتعرض سلوكاً.
- أن يدرك الملاحظ أن سلوك النموذج يعزز.

تـزداد إمكانية التعلم بالملاحظة إذا أدرك الملاحظ أن النموذج يتصف بواحدة أو أكثر من الصفات الآتية:

١. أن يتمتع النموذج بقوة أو سلطة.
٢. أن يكون النموذج قد أثاب الملاحظ سابق.
٣. أن يكون شبهاً بين المقلد والملاحظ.
٤. أن يكون النموذج مصدر حب ورعاية.

أمـا خـصائص الـسلوك الـذي يقلـد الملاحظ فيجب أن يتصف بالجدية ويشبع رغبة الملاحظ ويعرض بنماذج متعددة، وأما خصائص المقلد فهي:

١. أن يكون الملاحظ قد تلقى تعزيزاً على ممارسته.
٢. أن يكون الملاحظ في وضع يحتاج للمساعدة.
٣. أن يكون الملاحظ حساساً من خلال ما يجربه من أزمة تجعله بحاجة إلى نموذج.

٤- **المنحى التفاعلي لتغيير الاتجاهات:**

تعـد هـذه الطـريقة مـن أكثـر أسـاليب تعديل الاتجاهات انتشاراً في المجالات التربوية والتعليمـية وتـزداد فـرص الـتعديل والاتجاهـات واكتـساب اتجاهات جديدة بازدياد عـرض الفـرد لخـبرة مباشـرة بالموضوع عن طريق التفاعل المباشر معه، وكأمثلة على ذلـك الـتلفاز والـصحافة فهـي وسـائل تخاطب أكثر من حاسة واحدة، ويعد التعليم

بالقدوة وتبادل الزيادات بين المدارس نمطا من الخبرة المباشرة للطلاب، فالطالب يقلد معلمه ويعده مثلاً.

استراتيجيات تطوير الاتجاهات وتعديلها وتغييرها:

يتم تطوير وتعديل الاتجاهات للأفراد عن طريق التحكم بالعوامل التي تسهم في تشكيلها وتتوقف عملية تغيير الاتجاهات على عوامل منها:

١. مدى الاهتمام والشعور بالموضوع الذي يتعلق بالاتجاه، فكلما زاد الاهتمام صعب التغيير.

٢. مدى توافر المعلومات عن الموضوعات، فالإنسان أكثر عرضة لتغيير اتجاهاته عن الموضوعات التي لا يعرف فيها المثير بينما تزداد مقاومته للتغيير كلما زادت المعلومات عن الموضوعات، وكذلك يسهل تغيير الاتجاهات حول موضوع ما عندما تتوافر لديه معلومات جديدة عن ذلك الموضوع.

الاستراتيجيات في تطوير الاتجاهات:

١. استراتيجية معرفية لتطوير الاتجاه: إذا ما أراد الطالب تعديل اتجاهات كان قد طورها بصورة خاطئة فإنه بحاجة إلى التعامل مع عناصرها وجمع معلومات كافية مفصلة ودقيقة من أجل تصحيح الأخطاء، واستبدالها بخبرات أكثر صحة، وبالتالي تطوير اتجاهات نحو ذلك الشيء والخطوات المتبعة هي:

   ١- تعريف الاتجاه المراد تطويره بألفاظ ومفاهيم الفرد نفسه.

   ٢- وصف عناصر الاتجاه ومكوناته.

   ٣- تزويد الفرد بالمعلومات اللازمة والمتعلقة بالموضوع الذي كان قد طور نحوه اتجاهات سلبية، وذلك من خلال إبراز التناقض بين الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه غير المرغوب، وذلك من خلال الأسئلة التي تزود الطالب بالمزيد من المعلومات عن موضوع الاتجاه.

٤- صـياغة الصورة للاتجاه من خلال الأمثلة، أمثلة للصورة التي يظهر فيها، إبراز المواقف.

٥- دعـم الاتجاهـات الإيجابـية المـرغوبة وتعزيزها بالطرق المناسبة حال بروزها في سلوك المتعلم ورفع الروح المعنوية لديهم.

ويمكن للمعلـم أن يساعد طلابه بتبني الاتجاه المعرفي في تطوير اتجاهاتهم السلبية إلى اتجاهـات مـرغوبة في تعلـم مواد تعليمية معينة أو ممارستهم أنشطة مدرسية معينة.

٢. إستراتيجية تعلم اجتماعية:

يستطيع المعلم تنظيم تعلم طلابه لتطوير اتجاهات ايجابية نحو موضوع معين من خلال الخطوات الآتية:

١- عرض نماذج لسلوكيات تعكس اتجاهات إيجابية وذلك من خلال:

أ- إظهار الحماس لموضوع الاتجاه المراد تطوره.

ب- عـرض نـماذج سلوكية سواء حسية أو عقلية يظهر فيها تبني الاتجاه المراد تعليمه.

٢- استخدام نماذج تعرض الاتجاهات الإيجابية المرغوبة والمراد تعلمها.

أ- يعرض الطالب اتجاهاتهم أمام زملائهم.

ب- إتاحـة الفرصـة للطـلاب لـيلاحظوا السلوكيات التي تعرض الاتجاهات الايجابية والتي يريد المعلم تعليمها لهم:

أ- إظهـار العلاقـة بين الاتجاه الإيجابي، والنتائج المترتبة على ممارسة الطلاب له.

ب- تحديـد سـلوكيات الإيجابـية، وتحديـد الطـلاب الـذين يتمـتعون باتجاهات إيجابية في موضوع السلوك المراد تعليمه.

جـ- تكلـيف الطـلاب ذوي المراكـز الجـيدة بقـيادة الأنـشطة المـراد تطويرها.

٣. استراتيجيات تغير الاتجاهات:

١. التقليد: ويسمى النمذجة وذلك بمشاهدة نموذج معين، ويتطلب أن يكون النموذج قدوة، ويتقوى سلوك التقليد إذا ما شاهد المتعلم أن النموذج يعزز، وفي لحظة مشاهدة التعلم الاتجاهات ينبغي حينئذ أن يقلد التعلم سلوك النموذج وهنا يبرز أهمية لعب الأدوار في تغيير الاتجاه.

٢. الرابطة: وتسمى التجاوز مثلاً ارتداء ملابس السلامة في أثناء العمل ويعد أمراً غير مريح.

٣. التعزيز: ويعني زيادة احتمالية ظهور سلوك ما، فالسلوك المعزز يميل إلى الظهور والتكرار مثل البدء لإحداث التغيير، وينبغي تهيئة الأفراد للتغيير وتسمى الإذابة من خلال:

   ١. بعث قلق لدى الطالب وإشعاره بالخطأ الذي يرتكبه في سلوكه.
   ٢. إظهار المتعلم بمظهر مختلف وأن سلوكه لا ينتمي لسلوك أفراد المجتمع.
   ٣. إزالة العوائق التي تقف أمام التغيير.

وفي حالة تغيير الاتجاه فلا بد من المتابعة وتقوية هذا التغيير ودعمه بهدف استمراره وبذلك يستمر الاتجاه ويقوى.

٤. استراتيجيات تعديل الاتجاهات:

١. انتقال الفرد إلى مجموعة أخرى: عند انتقال الفرد من مجموعة إلى أخرى يتم تدني أفكار ومعتقدات تلك المجموعة الجديدة ومن الأمثلة عليها الانتقال من حزب إلى أخر.

٢. استراتيجيات التعديل عن طريق الإقناع وذلك عن طريق تقديم المعلومات المقنعة وقد سبق الحديث عن ذلك.

٣. استراتيجية تغيير أوضاع الفرد وذلك عند الانتقال من وظيفة إلى أخرى وعند الترقية لمنصب جديد يتبنى الفرد معتقدات جديدة.

٤. استراتيجية الخبرة المباشرة بموضوع الاتجاه. فالخبرة المباشرة هي أقوى أنواع الخبرات وأفضلها وتؤثر في تكوين الاتجاهات وتؤثر في تعديلها ومن الأمثلة على ذلك يوم النظافة في المدرسة.

٥. استراتيجية التوريط: وذلك بتوريط فرد يحمل اتجاهات معينة معاكس لهذا الاتجاه فيصعب عليه التراجع فالأسلوب المستخدم هو تقديم خدمة تخالف اتجاهه، ولكنها تبدو له بسيطة فيصعب عليه التراجع، ويؤدي هذا التنازل إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح أكثر استعداداً لتقديم تنازلات جديدة وهكذا يتورط في أمر لم يكن يرغب به، ومن الأمثلة على ذلك تحويل شخص إلى عميل.

٥. **استراتيجيات تعليم الاتجاه:**

استراتيجيات مبنية على نموذج اوزبل كالتعلم اللفظي ذي المعنى ويعتمد على:

١. مبدأ التمايز التدرجي ويقوم على عرض أفكار رئيسة ومن ثم عرض أفكار متدرجة.

٢. مبدأ التوفيق التكاملي: أي ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المتعلمة سابقاً وخطوات هذا النموذج:

١. استخدام المنظم المتقدم:

أ- صنف باختصار الأفكار الرئيسة التي نريد عرضها.

ب- تعريف المفردات والتي سبق استخدامها.

٢. طرح الأمثلة.

٣. ركز على التشابهات والاختلافات وذلك بتضييق المتشابه والأشياء المختلفة.

٤. اعرض المواد بطريقة منظمة وذلك باستخدام الأشكال البسيطة، أبدا الدرس بفكرة عامة وأعط تلخيصاً جزئياً للألفاظ الهامة وفي أثناء التلخيص العام وفي نهايته.

٥. لا تشجع تعلم الصم وركز على تعلم ذي المعنى.

٦. **استراتيجيات مبنية على نموذج التمثيلات المعرفية لدى برونر:**

يرى برونر أن الطفل يستطيع أن يتعلم أي مفهوم وفي أي مرحلة إذا وضع في الموقف التعليمي الصحيح وخطوات الاستراتيجية هي:

١. مرحلة عرض البيانات أمام المتعلم أو تحديد المفهوم المراد تغيير الاتجاه نحوه:

أ- عرض أمثلة موجبة وأخرى سالبة.

ب- مقارنة الأمثلة الموجبة بالسالبة.

جـ- وضع فرضيات من قبل الطلاب ويقومون بتجريبها واختبارها.

د- الوصول إلى التعريف من قبل الطلاب بناء على السمات الرئيسة التي تم ذكرها.

٢. مرحلة اختبار تحقيق المفهوم وذلك عن طريق:

أ- إعطاء أمثلة إضافية غير مصنفة.

ب- يؤكد المعلم الفرضية التي صاغها الطلاب ويعيد صياغة التعريف.

جـ- إعطاء أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية.

٣. مرحلة تحليل استراتيجية التفكير التي تم بوساطتها تحقق المفهوم واكتسابه وذلك عن طريق:

١. يطرح الطلاب أفكار معينة.

٢. يناقش الطلاب دور الفرضية والسمات والصفات.

٣. يناقش الطلاب أنواع الفرضيات وعددها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبـو حطـب، فـؤاد، آمـال صـادق، (١٩٨٠). علـم الـنفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- العناني، حنان، (٢٠٠١). علم النفس التربوي، عمان ط١، دار الفيحاء.
- القريوتي، قاسم، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، الطبعة الثانية، عمان، دار الشروق.
- بلقـيس، أحمـد، مرعـي، توفـيق، (١٩٨٣). الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الشروق، للنشر والتوزيع.
- توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن، (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي، دار الفكر.
- حمزة، مختار، (١٩٨٢) أسس علم النفس الاجتماعي، دار البيان العربي، جدة.
- عس، عبد الرحمن، (١٩٩٩) علم النفيس التربوي، عمان، دار الفكر.
- عيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٩). دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة.
- فهمـي، مـصطفى، القطـان، محمد، (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٣) استراتيجيات التدريس، عمان، دار عمار.
- قطامـي، يوسـف، الـشيخ، خالـد، (١٩٩٢) تدنـي الدافعـية للـتعلم الصفي، رسالة المعلم، عمان، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلين، المجلد ٣٣، أيلول.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٨) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشرق.
- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة، (١٩٩٣). استراتيجيات التدريس، دار عمار.
- مرعـي، توفـيق، بلقـيس، أحمـد، (١٩٨٣). الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Ames, C. (1990) Motivation, What Teachers Needs to Know, Teacher College Record, 91.
- Stipek, D., (1988), Motivation to learn: From Theory To practice: Englewood Clifts, Ni: Prentice-Hall.

الفصل التاسع

استراتيجيات إدارة التعليم - الصف - البيئة الصفية - الوقت

- تمهيد
- الدور التقليدي للمعلم
- أنماط إدارة التعليم
- مهارة اتخاذ القرار لدى المعلم
- دور المعلم في إدارة التعليم
- الاستراتيجيات الصفية
- عوامل ضبط الصف وادارته
- قواعد ضبط الصف وإدارته
- استراتيجيات إدارة الصف
- الاستراتيجيات البيئية
- المؤشرات الدالة على نجاح البيئة المدرسية
- البيئة الصفية المحفزة على عمليتي التعلم والتعليم
- استراتيجيات البيئة الصفية
- مفهوم الوقت
- أهمية الوقت
- نظرة فلسفية في الوقت
- تنظيم الوقت وإدارته

تمهيد

يمكن النظر لعملية التعليم على أنها حصيلة التفاعل بين عدة عوامل أهمها خصائص الطلاب، وخصائص المنهاج، وخصائص المعلم، وخصائص البيئة الصفية، ويعد المعلم قائداً لهذه العملية، إذ إنه يقوم بالدور الرئيس الذي يؤدي إلى إحداث التغير المطلوب لدى الطلاب بما يتفق والفلسفة التربوية التي يعمل في ظلها، من خلال تخطيطه لدروسه، وتنفيذها،ومتابعتها وتقويمها.

وينظر في إدارة التعليم على أنها الأداة التي يستخدمها المعلمون في السيطرة على حسن سير عملية التعليم، ويقلل من حدوث المشكلات في غرفة الصف، من خلال التخطيط و التنظيم والضبط والتقويم. وتتطلب الإدارة الفاعلة للتعليم، امتلاك المعلمين لذخيرة من إستراتيجيات التدريس تمكنهم من بناء بيئات تعليمية خالية من المشكلات التي يمكن أن تعمل كمعيقات في أثناء تنفيذ عملية التدريس. وبذلك يمكن النظر لإدارة التعليم، على أنها عملية لا تقتصر على حفظ النظام فقط، بل تتعدى ذلك إلى توفير بيئة مادية ومعنوية في غرفة الصف تيسر عملية التعليم، إضافةً إلى وضع خطة شاملة تقيس مدى تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وحتى يكون المعلم إدارياً ناجحاً في غرفة الصف، لا بد من أن يمتلك مجموعة من المهارات، منها أن يكون خبيراً في مادته التعليمية، ويمتلك مجموعة من المهارات الإدارية التي تمكنه من حل المشكلات المتعددة في غرفة الصف وخارجها، وأن يبدي القدرة على ضبط ذاته، وأن يمتلك القدرة على تنمية شعور الفريق والقيادة لدى طلابه ، وهذا يّسر عليه استخدام أساليب تدريس متنوعة، مثل أسلوب التعليم التعاوني داخل وخارج غرفة الصف.

الدور التقليدي للمعلم

كان المعلم ينظر إلى وظيفته الأساسية في الغالب على أنها: نقل المعلومات إلى أذهان الطلاب، مع التقيد التام بما تنص عليه المنهج من الموضوعات، وما ورد في المكتب المدرسية المقررة من المعلومات عن هذه الموضوعات، وإتقان هذه المعلومات لدى المعلم كان غاية في حد ذاته، إذ إنه يهتم بهذا الإتقان أكثر من عنايته بقيمة المعلومات لدى المتعلم. وانعكس هذا الدور على جعل المعلم يحدد لطلابه ما يحفظونه من الكتب المقررة أولاً بأول. وتدريبهم على أنواع الأسئلة التي ترد في الاختبارات، وطريقة الإجابة عنها، وهذا قلل من اعتماد الطلاب على أنفسهم، وجعل الكثير منهم لا يقبلون على معالجة إي أمر من الأمور إلا إذا اخذوا عنه تعليمات مفصلة، وأدى ذلك إلى ضعف ثقتهم بأنفسهم، وساعد هذا على شعور الطلاب، فإتقان المادة الدراسية والنجاح في الامتحان هو هدف المدرسة الأسمى.

وقد أخذ المعلمون يتبارون في الوسائل التي تمكن الطلاب من إتقان المعلومات والحقائق الواردة في المنهج، إذ انتشرت التلخيصات والمذكرات والكتيبات لتكون خلاصة سهلة التناول، ومما لا شك فيه أن مثل هذه الوسائل قللت الاهتمام بالتعليم الذاتي لدى الطلاب، وأصبح معظمهم لا يقبل تحمل المسؤولية بمعناها الصحيح، وقل ميلهم للبحث والاطلاع. وهذا يجعل المعلم لا ينتظر من طلابه إلا أن يستقروا في أماكنهم هادئين تماماً؛ ليتمكنوا من استقبال ما يلقيه عليهم من معرفة وتعليمات، إذ كان ينظر إلى المعلم الماهر على أنه الذي يستطيع جعل الطلاب هادئين تماماً في أماكنهم، دون أي صوت أو حركة من جانبهم في أثناء الدرس.

أنماط إدارة التعليم

يعد المعلم قائداً إدارياً في صفه، ومن يقوم بهذا الدور عليه أن يتفاعل اجتماعياً مع أفراد الجماعة التي يقودها، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به ينبغي أن تكون لديه القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هذه الجماعة أهدافها، وبذلك تعد القيادة شكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والعاملين معه.

وتتعدد نظريات القيادة بتعدد البحث في سيكولوجية القيادة، وقد يطّلع المعلم على هذه النظريات وخصائصها، إذ إنها قد تزوده ببعض التبصر في ممارسته في أثناء قيامه بعملية التدريس. وليس من أهداف هذه الورقة البحث في تفصيلات هذه النظريات ولكن يبدو من المفيد الاطلاع على الأنماط السائدة في قيادة إدارة التعليم لدى المعلمين، ويبين الجدول التالي مقارنة بين هذه الأنماط من حيث المناخ الاجتماعي والقائد والأفراد، وفي حالة مغادرة القائد عمله، والسلوك لدى الجماعة.

الأنماط السائدة في قيادة إدارة التعليم

نمط القيادة وجه المقارنة	الديمقراطية (الإقناعية)	الدكتاتورية (الاستبدادية، الاوتقراطية)	التسيبية (الفوضوية)
المناخ الاجتماعي	- تشبع حاجات القائد والأعضاء. - يسود الاحترام للتبادل للحقوق. - تتخذ السياسات نتيجة للنقاشات الجماعية.	- ديكتاتوري، استبدادي، أتوقراطي، تسلطي. - تبنى فيه العلاقة بين القائد والأعضاء على الإرغاء.	فوضوي، يتمتع فيع أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.
القائد	- يشترك في مناقشة الجماعة ويشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون. - يترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد. - يشجع النقد والنقد الذاتي.	- يحدّد بنفسه السياسة تحديداً كلياً ويملي خطوات العمل وأوجه النشاط. - يعطب أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة. - يظل محور انتباه الجماعة.	- محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة. - يترك الحبل على الغرب للفرد والجماعة.

نمط القيادة وجه المقارنة	الديمقراطية (الإقناعية)	الدكتاتورية (الاستبدادية، الاوتقراطية)	التسيبية (الفوضوية)
الأفراد	- يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي. - تترك أمهامهم حرية الاختيار. - أكثر اندفاعاً وحماساً للعمل. - يستفيد كل منهم حسب قدراته. - الجماعة أكثر تماسكاً وارتباطاً ودواماً. - الشعور بأن 'نحن' قوي والروح المعنوية مرتفعة.	- ينفذون خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية أو خطة العمل كاملة. - ليس لهم اختيار رفاق العمل، بل يعّين القائد العمل ورفاق العمل.	- يختارون الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة.
إذا غادر القائد مكانه	- يكون الإنتاج والعمل والنشاط في غيابه متساوياً له في حضوره.	تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة أو هبوط الروح المعنوية لهم.	- يكون إنتاج في غيابه مساوياً أو أقل أو أكثر بحسب ظروف التفاعل الاجتماعي.
السلوك لدى الجماعة	- يميّزه الشعور بالثقة المتبادل والود بين الأفراد بعضهم بعضاً، وبينهم وبين القائد. - يسود الشعور بالاستقرار والمسالة والراحة النفسية.	يميزه العدوان والتخريب والمنافسة أو السلبية والعجز واللامبالاة. يشعر الأفراد بالقصور ويزداد الاعتماد على القائد. يسود التملق والنفاق للقائد. تسود حدة الطبع وتنخفض الروح المعنوية.	يتميز بأن الثقة المتبادلة والوّد بين الأفراد بعضهم بعضا وبينهم وبين القائد متوسطة والتذمر والقلق بدرجة متوسطة.

مهارة اتخاذ القرار لدى المعلم

عن إخفاق المعلم في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، بالطريقة والأسلوب المناسبين يعيق عملية التعليم، ويؤخر تحقيق الأهداف والغايات المنشودة، ويحول بين المدرسة وتنفيذها لمهماتها، ويؤدي إلى اضطراب العلاقات الإنسانية السائدة في المدرسة بعامة وغرفة الصف بخاصة، ويؤدي كذلك إلى انخفاض الروح المعنوية لديه، ولدى زملائه وطلابه.

يعد المعلم صاحب القرار في غرفة الصف، وفي اختياره للأنشطة الصفية، ويوضح الشكل التالي اتخاذ القرار لدى المعلم.

خطوات اتخاذ القرار لدى المعلم

1. صياغة المشكلة وتحديدها
2. جمع البيانات وتحليل المشكلة موضوع المعالجة
3. تحديد الأهداف والنواتج
4. البحث عن البدائل المختلف لأساليب تحقيق الأهداف والنواتج
5. دراسة خصائص البدائل المتوافرة والمقارنة بين مزاياها وإمكاناتها في ضوء الأهداف والنواتج
6. اختيار أفضل البدائل
7. تجريب وتنفيذ البدائل
8. ضبط ومراقبة عملية التنفيذ
9. تحديد معايير لضبط ومراقبة عملية التنفيذ

يلاحظ من الشكل السابق أنه يسير وفق خطوات عملية متسلسلة ومتتابعة ومتدرجة ومنتظمة. ويقصد بصياغة المشكلة وتحديدها، المشكلة التي يتبناها المعلم في أثناء إدارته للتعلم داخل غرفة الصف، وفي أثناء ممارسته لعملية التدريس، بهدف جعلها عملية ذات كفاية عالية. فالموقف التعليمي وخبرات المواد الدراسية تشكل محاور للمشكلات التي يمكن اختيارها وتحديدها وصياغتها ومعالجتها معالجة صفية فاعلة.

ويترك المعلم مهمة جمع البيانات والمواد والخبرات التي تتعلق بالمحاور التي تم اختيارها إلى الطلاب بهدف توسيع المشكلة وتفصيلها وما يتعلق بها من خبرات. ويقوم المعلم بتحديد الأهداف والنواتج وصياغتها بطريقة قابلة للتنفيذ والتحقيق، وتتم صياغة الهدف والناتج بلغة سلوكية على صورة نشاط قابل للملاحظة والتقييم. ويقوم المعلم بعد ذلك بصياغة البدائل اعتماداً على ما تجمع لدى الطلاب من معلومات وبيانات ومواد، وما لدى المعلم من خبرة تدريب، ويترتب على ذلك اختيار الوسيلة، وأداة التنفيذ التي تظهر على صورة إجراءات وأنشطة تعليمية.كما يقوم المعلم بدراسة خصائص البدائل والمقارنة بين مزاياها لتقرير الوسيلة وأداة التنفيذ المناسبة.

وفي الخطوة التالية، يقوم المعلم باختيار البديل المناسب، ويخضعه للتجريب، والممارسة، والاختبار، ويقوم بضبط ومراقبة عملية اختيار البدائل وتنفيذها واستخدامها في المواقف التعليمية، وتهدف عملية الضبط والمراقبة التي يجريها المعلم إلى ضمان سير العملية وتقدمها نحو تحقيق الأهداف المرجوة والمحددة. ويزود تحديد معايير الضبط والمراقبة المعلم بتغذية راجعة عن صحة سيرها وسلامتها، وعن مدى تحقيق الأهداف والنواتج المحددة.

دور المعلم في إدارة التعليم

يؤدي المعلم عدداً كبيراً من الأدوار في إدارته للتعليم، وقد قام إبراهيم بحصر عدد منها، وفيما يلي أهم هذه الأدوار:

١. دوره كوسيط تعليمي ومنظم للتواصل: كان ينظر إلى العملية التعليمية على أنها: عملية اتصال طرفاها المعلم (مرسل) والطالب (مستقبل)، يتم فيها نقل المعرفة

(الرسالة) عن طريق (وسيط) تختلف أنواعه. ولكن مثل هذا التحديد والفصل بين أدوار العناصر الأربعة لعملية الاتصال لا يتفق مع النظرة الحديثة للتربية التي تؤكد تكامل عملية الاتصال. فالوسائط هي ذاتها قنوات أساسية لتوصيل المادة الدراسية، والعنصر الوسيط قد يكون في الوقت نفسه هو المرسل (المعلم)، فالمعلم في ظل نظم الوسائط لم يعد بالضرورة (مرسلاً)، بمعنى آخر لم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة أو شارحاً لها فحسب، بل أصبح دوره كوسيط تعليمي يقتصر على الأمال التي لا يمكن لغيره من الوسائط أداءها بنفس الكفاءة، ومن ذلك سعيه لتنظيم التواصل الفعّال بينه وبين طلابه.

٢. دوره كمعد للأهداف: فهو معني بتحديد الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعليمية منتظرة على أن تكون مرتبطة بالأهداف التربوية العامة.

٣. دوره كمشخّص: يقوم المعلم بالتعرف إلى خصائص طلابه وتحديدها، لأن ذلك يعينه على فهم طبيعة المتعلمين الذين يتعامل معهم، فيحدد نواحي القوة والضعف عندهم، ومستوى القدرة على التعلم لدى كل منهم. ويقوم المعلم بعمليات تشخيصية عدة منها:

أ- تشخيص مسحي: ويقوم المعلم بالتعرف إلى قدرات طلابه لإنجاز الأهداف الموضوعة، مستخدماً الاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات العقلية، بالرجوع إلى ملفاتهم للوقوف على مستواهم الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، وسجلهم التراكمي.

ب- تشخيص محدد: يتعرف فيه على الفروق الفردية التي تسبب الضعف التحصيلي عند بعض الطلاب.

جـ- تشخيص مركّز: يتعرف فيه على من يحتاج إلى برامج علاجية وتعليمية خاصة، مستخدماً في ذلك العديد من الاختبارات للوقوف على أسباب التخلف ومظاهر العلاج وطرقه. ويتمثل دور المعلم هنا في: الأخذ بيد الضعيف ليضعه على طريق الفهم الصحيح، وعلى طريق الثقة بالنفس، وفي نفس الوقت

توجيه القوي المتمكن نحو المزيد من القراءات والبحوث، ونحو المزيد من الاطلاع.

٤. دوره كمصمم برامج: أصبح المعلم مخططاً لخبرات أنشطة تعليمية ترتبط بالأهداف المخططة، وتناسب مستوى المتعلمين وطرق تفكيرهم، وتسهم إسهاماً فعّالاً في مساعدتهم على بلوغ الأهداف التعليمية. وهو مسؤول عن إعداد المواد التعليمية اللازمة كالمجمعات التعليمية، ورزم التعلم الذاتي، ليتمكن الطلاب من ممارسة عملية التعلم. ولكي يصمم المعلم برنامجاً لا بد له من أن يحدد السلوك النهائي، ثم يرتب المصطلحات والقوانين في تسلسل يؤدي بالمتعلم إلى سلوك النهائي المرغوب فيه.

٥. دوره كمخطط وموجه للعملية التعليمية التعلمية: وذلك بإتباعه طريقة منهجية تمكنه من ضبط المثيرات (المادة التعليمية) والحوادث التعزيزية (التغذية الراجعة) بشكل دقيق جدا، ويتم ذلك عن طريق تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات بسيطة وتقويمها بشكل متسلسل، بحيث يستجيب كل متعلم لكل وحدة من هذه الوحدات، ثم يزوّد مباشر بالتغذية الراجعة للتأكيد من صحة استجابته أو تعديلها، إذا كانت على نحو غير المرغوب. ولا شك بأن هذه الطريقة تقود المتعلم تدريجياً إلى أداء السلوك المرغوب فيه، وتجعله أكثر قدرة على التعلم كلما تقدم في تنفيذ البرنامج التعليمي، لأن تعزيز كل استجابة صحيحة على حدة، يزوّد المتعلم بمزيد من الفرص للاستجابة للوحدات التالية بشكل صحيح، ويقوي لديه دافعية التعلم والرغبة بالنجاح.

٦. دوره كمهندس للسلوك وضابط لبيئة التعلم:وهنا لا يقتصر دور المعلم على تحليل سلوك المتعلم وتعديله، وإنما يتعدى ذلك لشمل هندسة سلوكه، وذلك عن طريق ترتيب بيئة التعلم، بحيث يحصل المتعلم على السلوك المطلوب. ومن الواضح أن ثمة اتصال بين هندسة السلوك، وتحليل السلوك أو تعديله، من حيث مدى اهتمام مهندس السلوك بشكل أكبر بمبادئ التعزيز. كذلك فإن العمليات التي يقوم بها مهندس السلوك في أثناء تصميم البرامج وإدارته لشروط التعزيز، وقيامه بعمليات تقويمية منظمة بقصد الاطلاع على تقدم المتعلمين وتحسنهم، كل ذلك يؤدي إلى

التعرف إلى الجوانب التي تحتاج التعديل. وبعبارة أخرى يمكن القول: إن هندسة السلوك تقود إلى تعديل السلوك.

٧. دوره كمهندس اجتماعي: فهو يشجع التفاعل بين أفراد الجماعة، ويستثير الاتصال بين الطلاب، ويتعرف إلى حقيقة أن البشر مخلوقات اجتماعية تنمو وتتطور من خلال التفاعل في مواقف اجتماعية ذات معنى.

٨. دوره كموفر للتسهيلات اللازمة للتعلم: فهو يحدد إمكانات مختلف مصادر التعلم، ويساعد الطلاب على اختيار البدائل التعليمية المناسبة، ومن ثمّ يسهل تحقيق أهداف التعلم.

٩. دوره كمستشار:يتعاون مع الآباء، ومع زملائه من المعلمين، وكذلك مع المجتمع المحلي، من أجل تنظيم التعلم للطلاب.

١٠. دوره كمتخصص في الوسائل التعليمية: إذ يكون قادراً على استخدامها، وصيانتها، ويعرف مصادرها، وقادراً على توفير بدائلها، وتقويم صلتها بالأهداف التدريسية.

١١. دوره كباحث ومجدّد: ونقصد بذلك أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة أو أعمال. ويحتاج المعلم لممارسة دوره كباحث في الميدان إلى مساندة وتوجيه من قبل مسؤولية، مع إتاحة الفرص له للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات، وتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير. فدور المعلم هنا لا يقتصر على التشخيص ووضع اليد على مواطن القصور أو النواحي السلبية، بل يمتد ليكون قادراً على وضع التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ.

١٢. دوره كمقوّم للنتائج التعليمية: المعلم هو الراصد لكل تلك العمليات، والمقوم لها للتأكد من سلامة الخطوات التي قام بها، ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف الموضوعة، وبلوغ النتاجات المنتظرة.

١٣. دوره كقائد وأنموذج للطلاب يقتدى به: من أهم الأدوار خاصة في المرحلة العمرية الصغيرة

توضيح لأدوار المعلم

لا تتضمن إدارة التعليم الناجحة حل المشكلات بفعّالية عند وقوعها فقط، بل محاولة منعها قبل أن تحدث. وأكثر القرارات الفعّالة التي يتخذها المعلم على فهم واضح للأهداف والنواتج المحددة التي يرغب بتحقيقها لدى طلابه. ويوضح ديفيس Davies في كتابه Instructional أربع استراتيجيات يمارسها المعلم ذو الكفاية حتى يكون مديراً للعملية التعليمية في غرفة الصف، وهذه الاستراتيجيات هي:

أولاً: المعلم مخططاً لعملية التدريس: تتضمن عملية التخطيط إعداد الأهداف التدريسية وصياغتها بلغة قابلة للملاحظة، والتقويم على صورة سلوك ظاهر، والمعلم ذو الكفاية هو المدرب المعد لممارسة التخطيط والصياغة وفق قدرات طلابه، واستعداداتهم، والمرحلة الإنمائية التي يمرون بها. بالإضافة إلى قدرته على التخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم، وإبداعاتهم عن طريق ما يعده وينظمه من مواقف وخبرات، وأحداث تحث الطلاب على ممارسة أنشطة جديدة، مثيرة للتفكير، وتدفع إلى ممارسة سلوك حب الاستطلاع.

ثانياً: المعلم منظماً للخبرات وللبيئة التدريسية المناسبة: وتتضمن هذه العملية عدداً من المجالات، تهدف مجتمعة إلى تحقيق الأهداف التربوية والتدريسية، وهذه المجالات هي:

١. تنظيم الخبرات التعليمية والمواقف والأحداث التدريسية.
٢. تنظيم الظروف البيئية للتعلم تنظيماً مقصوداً.
٣. تنظيم أدوار الطلاب في تفاعلاتهم مع الأحداث والمواقف التي تعرض لهم في أثناء عملية التدريس.
٤. تنظيم استخدام التقنيات والوسائل والأدوات وأوقات استخدامها.

ثالثاً: المعلم قائداً للأنشطة والممارسات التدريسية: تتطلب هذه المهمة وجود صفات شخصية لدى المعلم، إذ يستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات، وخصائص شخصية وجاذبية، لعب دور القائد المنظم والموجه لعمليات التدريس. والمعلم ذو

المفهوم السلبي نحو الذات لا ينجح في قيادة الممارسات التدريسية، ولا يستطيع لعب دور الأنموذج القائد لطلبته.

ويرتبط مفهوم القيادة بخصائص ذاتية شخصية يولد الفرد وهو مزود بها. بالإضافة إلى خصائص تدريبية تساعده على تطوير سلوكه ليكون قائداً يتصف بقدرات قابلة للتطور، للإفادة من عمليات التدريب التي تعرض لهم في الصف والمدرسة؛ مما أدى إلى ممارسة بعض المعلمين لسلوك القمع والقهر، وتدريب الطلاب على سلوك الامتثال والطاعة العمياء، لأنهم يفترضون أن الهدف من أسئلة الطلاب هو إحراج المعلمين وتوريطهم، ووضعهم في مواقف الهزء والسخرية من قبل طلاب آخرين. بالإضافة إلى اعتقاد بعض المعلمين أن ممارسات القمع والعنف من احتمالية ظهور سلوك متمرد لدى الطلاب. ويرى بعضهم أن طلب الطلاب للمزيد من التفصيلات والتوضيحات من المعلم لقضية ما، ممارسة تهدف إلى إغاظة المعلم والاعتداء على ذاته.

لذلك فالمعلم الذي يتمتع بخصائص القيادة، والثقة بالنفس، والشعور بالأهمية والقيمة، هو المعلم الذي يمكن أن يؤدي دور القائد و الموجه لطلابه لممارسة التعلم، و المعلم القائد هو المعلم الذي يتبع الممارسات الآتية:

١. يستثير دافعية تعلم الطلاب ومشاركتهم في المواقف التعليمية.
٢. يستثير حماسة الطلاب في بناء الأنشطة الصفية وتخطيطها.
٣. يجعل تعلم الطلاب تعلماً تلقائياً إيجابياً، وذلك عندما يكون الطلاب مدفوعين بدوافع داخلية Intrinsic Motives.
٤. دفع الطلاب إلى تحمل مسؤوليات تعلمهم، وبذلك تكون مسؤوليات الطلاب في التعلم داخلية، وتسمى في نظرية الدافعية بمراكز الضبط Locus of Control.
٥. مساعدة الطلاب على الاستقلال عن البيئة في قراراتهم في مقابل سيطرة البيئة على ممارسة الطلاب والتحكم فيها Field dependence Field Independence.

٦. مساعدة الطلاب على استغلال أقصى قدراتهم للتعلم في تحقيق التعلم الأقصى Optimal learning.

٧. مساعدة الطلاب على تحقيق الاتزان في حالة التخلص من عوامل التنافر المعرفي Cognitive Dissonance، وتحقيق حالة الإبداع والشعور بالإنجاز والتفوق.

رابعاً: المعلم ضابطاً للإجراءات التدريسية: تتطلب إدارة التعليم وتنفيذه تنفيذاً فاعلاً، أن يتمتع المعلم بصفة القدرة على الضبط والمراقبة الصارمة، حتى يتسنى له تحقيق أهداف الدرس، أو هدف المقرر الدراسي، إذ إن غياب عملية الضبط تجعل عملية التدريس خالية من الانتظام، والالتزام بخطوات متتابعة والتسلسل لتحقيق ما تم رصده من أهداف.

إن عملية الضبط عملية مخططة ومحددة بمعايير توجه حكم المعلم ورضاه عن خطوات سيره، وتحقق الدرجات التي تم تحديدها لقبول أداء الطلاب كنواتج تعليمية. وعمليات الضبط عمليات واعية تضمن كفاءة المعلم وقدراته على متابعة تقدم سيره نحو النواتج. وتتحدد هذه في ذهن المعلم عادةً، عن طريق مقارنة نقاط البدء Base Line بنقاط الإنجاز والتحصيل التي حققها الطلاب في نهاية الموقف.

وتستدعي هذه العملية في بعض الأحيان إعداد خطة تصويبيه، تقوم بتغيير وتعديل المسار التدريسي لكي تسير في طريق تحقيق الهدف، وتكون عادةً إما بإدخال استراتيجية جديدة أو ممارسة جديدة، أو استعمال وسائل لم تستعمل من قبل، أو إدخال صحف أعمال للطلاب، ليتغير المسار الذي تم تخطيطه من قبل والتقدم نحو ما هو محدد من نواتج أو أهداف.

ويضاف إلى ذلك استراتيجيات في إدارة التعليم، وهي:

خامساً: الاتصال: إذ إن الاتصال الفعال مع الطلاب يؤدي إلى إدارة ناجحة للتعليم في غرفة الصف. ويمكن تقسيم مهارات الاتصال التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم في الغرفة الصفية إلى قسمين هما:

أ- المهارات الخاصة بالإرسال، وتشمل:

- تحدث مباشر للطلاب، ولا تجعل حديثك عنهم. وهذا يجعلهم يتصرفون باحترام، ويقدرون مشاعر الآخرين.
- تحدث معهم بلطف. وهذا يخلق نماذج إيجابية للطلاب.
- تحمل المسؤولية عند الحديث عن أمر ما، واستخدم الضمير "أنا" في عباراتك عند توجيه الحديث لطلابك.
- تحدث بعبارات عامة عند الحديث عن سلوكيات الطلاب، وتجنب توجيه الأسئلة بهذا الخصوص، لأنك تضع طلابك في مواقف دفاعية، وهذا غير مستحب.

ب المهارات الخاصة بالاستقبال، وهي تعد استراتيجيات للاستماع الفعّال، وهذه المهارات هي:

- استخدام أسلوب الاستماع غير التقويمي، وهذا يشعر الطالب بأنك تستمع إليه بعناية، وأن المشاعر التي يبديها أثناء الحديث مقبولة لديك.
- استخدم أسلوب إعادة الصياغة مع المحافظة على المعنى، واستمع له بنشاط، إذ إن ذلك يتيح له الانخراط بالحوار بفعالية.
- حافظ على الاتصال مع الطالب بعينيك عندما يتحدث إليك، وكن حذراً من الرسائل غير اللفظية التي تصدر عنك.
- اعتمد على تعابير الوجه والإيماءات التي تصدر عنك لإشعار الطالب بالراحة والحرية عند الحديث.

سادساً: التنوع في أساليب التدريس: أثبتت العديد من الدراسات، أن نوعية التدريس الذي يقدم للطلاب يعد عاملاً أساسياً في التأثير على تحصيلهن وسلوكياتهم، وأن التنوع والتغيير في أساليب التدريس من الأمور العامة التي تساعد في الحصول على تحصيل وسلوك جيدين من الطلاب. لذلك ينبغي على المعلم مراعاة الأمور الآتية:

- أشرك الطلاب في تقويم أعمالهم، وطريقة التدريس التي تستخدمها معهم.

- وزع على الطلاب دليل إرشادي على شكل مخطط، يساعد في تنظيم وتركيز تفكيرهم، وانتباههم في أثناء الانهماك بعملية التدريس.
- اطرح السؤال، وانتظر قليلاً قبل استدعاء الاستجابات من الطلاب.
- نوّع في أساليب تدريسك بحسب طبيعة المحتوى الذي تقوم بتدريسه، وبحسب تنوع طلابك في غرفة الصف وتنوع أساليب تعلمهم.
- اعمل على طرح بعض المهمات الصعبة نوعاً ما للتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب.
- اعمل على ربط المواد والوسائل التعليمية بحياة الطلاب كلما كان ذلك ممكناً.
- ركز على النشاطات والمهمات التي تعتقد أنها مهمة لطلابك، وتعمل على زيادة دافعيتهم للتعلم.
- اجعل طلابك ينخرطون بالتعلم من خلال مجموعات العمل التعاوني، ومجموعات المناقشة، ولعب الدوار...وغيرها.

الإستراتيجيات الصفية

يتباين معنى إدارة ضبط الصف من معلم إلى آخر. فيرى بعض المعلمين أن ذلك يعني الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية. ويكون هذا النوع في الغالب مستنداً إلى العقاب لمن يخرجون على هذه القوانين. وهذا يعطي عملية الضبط معنى فوقياً، وفي ذلك تقييد لحرية الطلاب وتقليل لفرص تعلمهم. وهناك من يرى العملية أنها انضباط بدل الضبط، أي أن العملية ليست مجرد التزام بالقوانين، وإنما هي عملية تساعد الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم على بناء مجتمعهم الحر والعيش فيه بكرامة. فإذا شارك الطلاب في وضع القوانين والأنظمة، أو على الأقل شرحت لهم، فتبينوا فوائد التقيد بها، واقتنعوا بقيمة ذلك، وجدوا مصلحة في تنفيذها و التقيد بها، بل يسهمون في الحرص على تطبيقها وعدم خرقها.

إن طريقة تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب يمكن أن يؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب فيه والتقليل من أنماط السلوك المشكل، أو تؤدي عكس ذلك فتدفع الطلاب إلى ممارسة أنماط سلوكية سلبية. ولكن الإدارة مهما حرصت، والمعلم مهما اجتهد، فسيظل في صفه طلاب يختلقون المشكلات، ويمارسون أنماطاً غير مقبولة من السلوك. ولعل من المفيد التعرف إلى بعض الأسباب التي تسهم في إحداث المشكلات:

- الجو العائلي الذي يعيشه الطالب. والمسموحات والممنوعات داخل الأسرة، وطريقة معيشتها وتعامل أفرادها؛ مما يترك آثاراً في سلوك الطالب.
- مستوى القدرات العقلية لدى الطالب. فهناك فروق كبيرة بين الطلاب في قدراتهم العقلية، وبالتالي في قدراتهم على الاستيعاب والتحصيل والتحليل والتفسير.
- صحة الطالب. فليس كل الطلاب سواء في صحتهم. ويمكن للعوامل الصحية أن تؤثر في سلوك الطالب داخل غرفة الصف وفي خارجها.
- درجة نضج الطالب. فقد يكون الطالب دون سنه من حيث النضج، مما يؤثر في فهمه و إدراكه وقراراته وإصداره للأحكام على الأمور والأشياء، وبالتالي على انضباطه.

- إدارة المدرسة. يمكن لإدارة المدرسة أن تؤدي دوراً إيجابياً في مجال الانضباط، ولكنها إذا لم تكن واقعية، أو إذا تزمتت في فرض القوانين والتعليمات، فغالباً ما يؤدي ذلك إلى مشكلات سلوكية.
- المعلم نفسه. وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعليمة. فإذا لم يعمل على توفير مناخ إيجابي تشاركي، وإذا لجأ إلى الكبت والاضطهاد، فليس أمام الطلاب سوى التحدي باللجوء إلى اختلاق المشكلات السلوكية.

بعض العوامل المؤثرة في ضبط الصف وإدارته

يعد الانضباط الصفي حصيلة عوامل متعددة يتصل بعضها بالمعلم، وبمفهوم للانضباط والنظام وبسلوكه الصفي وقدرته على إدارة الوقت والمكان الموارد، بينما يتصل بعضها الآخر بالطلاب وبمدى إدراكهم لمعاني النشاط الصفي. فإدارة الصف وانضباطه والنظام فيه، تتأثر ببيئة الصف المادية، من حيث الاتساع وتنظيم المقاعد، وتوفير حرية الحركة والعمل، وتوفير المواد والوسائط التعليمية، وحسن توظيفها وتنظيمها في عملية التعلم. و بالمناخ الاجتماعي الذي يسود الصف . وفيما يلي موجز لبعض العوامل التي تؤثر في ضبط الصف وإدارته:

- نوع الإدارة الصفية: يتباين المعلمون في إدارة صفوفهم. فبعضهم يكون تسلطي الإدارة، والآخر ديمقراطي، والبعض تسيبي. ففي الإدارة التسلطية يقمع الطلاب وتصادر حرياتهم، فيبحثون عن وسائل للتنفيس التي غالباً ما تظهر على شكل مشكلات سلوكية. أما في الإدارة الديمقراطية فيتمتع الطلاب بقسط من حرية الحركة والتعبير والعمل والتفكير. وفي الإدارة التسيبية، تفلت الأمور من يد المعلم وتتكسر جميع قواعد النظام وتعم الفوضى.
- القواعد والقوانين: يفترض أن يتعلم الطلاب بحرية وفاعلية. ولكي يتحقق ذلك لا بد من نظام أو انضباط يلتزم به الطلاب. وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين التي تلزم لتوفير مناخ صفي صحي يساعد على التعلم. والإنسان بطبعه لا يحب

القوانين والقواعد إذا كانت مفروضة عليه، وإذا اتخذت شكل الأوامر أو النواهي التي تفرضها السلطة، ولكنه يتحمس للقواعد والقوانين إذا شارك في وضعها و التوصل إليها، أو إذا آمن بفائدتها أو وجد فيها تحقيقاً لغاياته.((ولكي ينجح المعلم في توظيف هذه القواعد في تحقيق النظام والانضباط الصفي، يرى المربون أن يركز على الجوانب الإيجابية منها أثناء تفاعله مع الطلاب. فيوضح لهم، كلما سنحت الفرصة، ما ينبغي عليه فعله، ويبين لهم أهمية هذا الفعل وانعكاساته الإيجابية على الصف وعلى الجماعة وعلى العملية التربوية بعامة. فاعتماد المعايير العامة في إصدار التعليمات والأوامر، واعتماد أسلوب إيضاح المرغوب فيه ممن أنماط السلوك الصفي للطلاب يساعد على تقبلها وتبنيها من قبلهم طوعاً، والالتزام بها دون ضغط أو إكراه. وهكذا يساعد المعلم طلابه على بناء قواعد السلوك الصفي وتمثلها في سلوكهم بصورة واعية ومتدرجة، من خلال إدراك أهميتها وانعكاساتهم على المناخ الصفي وعمليات التعليم والتعلم)).

- وضوح الأهداف: تتطلب الإدارة الفاعلة للصف وضوحاً في الأهداف لدى المعلم والمتعلمين، لكي يعرف المعلم ما يريد تحقيقه، ويعرف المتعلم النتاج الذي يسعى لبلوغه، وما ينبغي عليه فعله لتحقيق ذلك، وكيف يؤدي عمله، وأين وبأي الأدوات والوسائل وما الشروط والظروف اللازمة، وما معايير التفوق والإتقان في تحقيق الهدف المنشود.
- التعزيز: إن نظام الصف القائم على الثقة والاحترام خير من النظام القائم على التسلط والشدة والخوف. والتعزيز واحد من الأساليب التي تولد الثقة والاحترام. والمقصود بالتعزيز والاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن التعلم، وتقبله والثناء عليه. ويؤدي التعزيز دوراً فاعلاً في تحقيق النظام والانضباط الصفي، لأنه يحفز المتعلم إلى تكرار السلوك المعزّز. وهو أقدر من العقاب على إحداث تعديل السلوك، وأفعل في تحقيق ديمومة السلوك المرغوب.

- المشاركة وتبادل الخبرات: إن إتاحة الفرص للتعاون والمناقشة والمشاركة في العمل، تساعد على توفير النظام والانضباط الصفي الفعّال، ومع أن بعض المعلمين يخشون من حدوث الضجة والفوضى، إلا أنهم يستطيعون توجيه الطلاب إلى تبادل الخبرات بشكل منظم، وتعليمهم كيفية التواصل دون أن يضايق بعضهم بعضاً.
- النقد البناء: يظل الطالب معرضاً للوقوع في الخطأ. و لكن المعلم الواعي هو الذي يتفهم أخطاء طلابه ويعالجها بسعة صدر، بعد أن يسعى لإدراك دوافعها، ويتخذ منها موقفاً متعقلاً. فالنقد البنّاء وليس الانتقاد الساخر الجارح الذي يضحك الأخطاء ويحرج أصحابها، هو الذي يساعد في توفير النظام والانضباط في الصف. وتزويد المخطئ بتغذية راجعة هادئة بنّاءة تعينه على وعي سلوكه وتعديل الجانب السلبي فيه في الاتجاه دون قسر أو إكراه.
- الصمت الفعّال: ليس الصف الجيد، هو الصف الذي يخيم عليه الهدوء والسكون، ويجلس الطلاب فيه مكتوفي الأيدي، مكممي الأفواه، ويحملقوا مؤدبين في ما يفعله المعلم دون كلام أو حراك. هناك فرق بين الصمت الهادف الإيجابي الواعي والصمت القسري المفروض غير الهادف وغير المتفاعل. إن الصمت مقبول عندما يمارس الطلاب فيه التفكير والإصغاء التأملي، أو العمل الهادف، أو القراءة الصامتة. وهو غير مقبول عندما يكون نتيجة الخوف من البطش والعقاب؛ لأنه يولد المشاعر والاتجاهات السلبية. والصمت من قبل المعلم إزاء سلوك معين أو استجابة معينة قد يكون أفضل من الكلام.
- توظيف التقنيات: يستطيع المعلم أن يوسع حدود صفه بأن ينقل إليه خبرات وألوان من المشاط تزيد من فرص التعلم فيه. ذلك ما تقدمه الوسائط السمعية والبصرية، فتضيف إلى الموقف الصفي عوامل تؤثر في إشراك حواس الطلاب المختلفة، فتسهم في تحقيق التعلم الفعّال، وبالتالي في ضبط الصف وحفظ النظام فيه. ذلك أن التعلم الناشئ عن مشاركة الحواس جميعاً يفوق في معناه وثباته التعلم الناشئ عن حاسة واحدة.

عشرون قاعدة لضبط الصف وإدارته

هناك العديد من القواعد والأساليب التي يمكن أن تساعد في توفير مناخ نظامي ودي ودافئ يساعد على تنظيم التعليم والتعلم.وقد جاء في كتاب: دليل المعلم لإدارة الصف بعض القواعد والأساليب التي تعين المعلم في إدارته لصفه، وهذه القواعد هي:

١. تعرف إلى طلابك فرداً فرداً، من خلال الملاحظة والسؤال ومراجعة البطاقة التراكمية. وعلى الرغم من أن معرفة الطلاب تحتاج إلى وقت وخبرة بالعمل معهم، إلا أن المعلم كلما بكر في ذلك كان أفضل.

٢. لا تستخدم السخرية مع الطالب المسيء مهما كانت درجة انزعاجك من سلوكه. فالسخرية منه، ولا سيما في حضور الطلاب الآخرين، تدفعه إلى المزيد إلى الإساءة.

٣. استخدام الطرفة أو الدعابة، ولكن بحذر وفي الوقت و الموقف المناسبين. ومثال على ذلك: للتوكيد على نقطة هامة في الدرس.فالقصص أو الطرائف الفكاهية، إذا كانت ذات صلة بالموضوع، تعد فعّالة في توضيح الفكرة وتثبيتها. كما يمكن استخدام الطرفة أو الدعابة للاعتذار عن أمر ما، أو للتراجع عن موقف، ولكن أحذر من جعل الفكاهة على حساب أحد الطلاب.

٤. عند إصدار الأوامر و التعليمات، لا تتخذ موقف الحاكم المتسلط في شكلك أو نبرة صوتك. ولا تهدد بالعواقب عند المخالفة.

٥. تعاطف مع طلابك حتى عندما يخطئون أو يخفقون. ولا تتسرع في عقابهم قبل أن تفكر في مساعدتهم على تجنب الخطأ.

٦. اصبر. فالطلاب لا يتعلمون بالسرعة ذاتها ولا بالفعالية ذاتها.

٧. إياك أن توبخ الصف كله كجماعة. فنادراً ما يكون الصف يستحق التأنيب. وتجنب تأنيب الصف بمجموعة لأنه قد يكون فيه من لم يخطئ.

٨. حاول أن تبني مفهوم ال "نحن"، وان تحله محل ال "أنا"، وذلك لإرساء القناعة بأن المعلم والطلاب شركاء في العمل لتحقيق هدف مشترك.

٩. تجنب العلاقة الحميمة مع الطلاب. فأن تكون صديقهم الكبير ومرشدهم الخبير هو المطلوب. وأما أن تصل الألفة إلى أكثر من ذلك فلا. فأنت لست واحداً منهم ولا بد من الإبقاء على شيء من الفصل لتجنب الوصول إلى التقليل من الشأن أو عدم الاهتمام.

١٠. لا تنفعل، ولا تفقد أعصابك في غرفة الصف فالانفعال أو فقدان الأعصاب أولى الخطوات نحو فقدان السيطرة في الصف. وقد يرى بعض المعلمين في الانفعال و الهيجان وسيلة ناجحة لحل مشكلة، ولكن تكرار مثل ذلك يؤدي إلى عكس المطلوب.

١١. بعد أن تضع مع طلابك قواعد انضباط الصف وقوانين النظام وتشريحها تماماً، احرص على الانسجام مع القواعد والقوانين المتفق عليها والموضحة للجميع.

١٢. لا تجعل قواعد النظام أو الانضباط وقوانينه كثيرة. ولا تضع قاعدة لا تستطيع تنفيذها واجعل معيارك في التطبيق موضوعياً وعملياً.

١٣. إذا اضطررت لتوجيه إنذار، فاجعل ذلك سريعاً وموجزاً، دون أن يؤثر على سير الدرس. وخير الإنذارات في غرفة الصف، ما ابتعد عن اللفظ.

١٤. تطلق ألقاباً على طلابك، ولا سيما المسيئين منهم، فلا تسمح لهم بذلك.

١٥. استعد، قبل الحضور إلى غرفة الصف، لبعض الاحتمالات كتبادل الحديث أثناء الدرس؛ واستعارة الأشياء، والاستئذان للمغادرة لغرض ما، واستخدام الإشارة، والضحك، والسرحان، ودم الاستجابة. فكر بكل ذلك وبسواه، مما تعرفه من زملائك، وأعد خطة للتعامل مع كل سلوك وكلكن، إذا حزمت أمرك فكن واضحاً مع طلابك و التزم بخطتك، ولا تهدد بأمر لا تستطيع تنفيذه.

١٦. احرص على توزيع أسئلتك بين طلاب الصف. ولا تجعل بعضهم يحتكرون الإجابة.

١٧. لا تحدد الطالب المجيب قبل طرح السؤال. بل اطرح السؤال، واتبعه بفترة صمت قصيرة، ثم اختر المجيب ممن يبدون استعداداً للإجابة.

١٨. غير أماكن جلوس الطلاب، إذ لزم، في حال وجود زمر بينهم.

١٩. تجنب الجلوس الكثير، وتجنب كثرة الحركة بين المقاعد، ولا تعتمد على صوتك وحده، فلغة الجسم مثل الصوت هامة في تنظيم التعلم. والمعلم الجيد ممثل جيد.
٢٠. كن مرناً، وغير طريقتك، إذا لزم، فالتنويع يجدد النشاط ويسهم في تحقيق النظام والانضباط الصفي.

استراتيجيات إدارة الصف

يوجد عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها للوقاية أو معالجة المشكلات السلوكية للطلاب، وبذلك يمكن أن يحافظ على مستوى مناسب من الانضباط الصفي الذي ييّسر تحقيق الأهداف المرسومة لعمليتي التعلم والتعليم، وهذه الاستراتيجيات هي:

١. **إيجاد جو من الانتباه في غرفة الصف.**

تعد طريقة التعليم العامل الرئيس في خلق جو من الانتباه والإصغاء في غرفة الصف. فإذا كانت طريقة التدريس من النوع الذي يستثير نشاط الطالب، فانه يكتسب ثقة بنفسه، واحتراماً لذاته. وبذلك لا تظهر المشكلات السلوكية التي تظهر عادة مع الأساليب التقليدية، إذ إن المعلم يستطيع أن يخلق جواً من الانتباه إذا قام بتنويع أساليبه وأنشطته في التدريس، ولم يستخدم أسلوب المحاضرة أو الإلقاء إلا عند الضرورة، وذلك عندما تكون المعلومات جديدة على الطلاب أو صعبة جداً، وبذلك فإن استخدام استراتيجيات فعّالة في استثارة الانتباه والمحافظة عليه، يمكن المعلم من أن يقي الطلاب بوسائل مختلفة كالصياح والشغب وشرود الذهن أو السلوك العدواني.

٢. **التقليل من الروتين في الصف.**

على الرغم من أهمية التزام المعلم بتنفيذ سلسلة من الخطوات المحددة لتحقيق أهداف الدرس فإن كثرة الأعمال الروتينية في الصف، تنشر الملل والضجر بين الطلاب، وتخفض دافعيتهم للدراسة أحياناً، وتؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية. لذلك ينبغي

على المعلـم أن يجعل التعليم أكثر متعة وإثارة، وأن يعمل على تحسين المناخ الصفي، والابـتعاد ما أمكن عن الأعمال الروتينية، ويمكن للمعلم أن يقوم بالإجراءات التالية للتقليل من الروتين والملل في غرفة الصف:

- القيام بالمهـام الروتينية مثل تفقد الحضور والغياب أو جمع الدفاتر أو ملاحظة النظافة...الخ، بطريقة تمنع الفوضى بين الطلاب والإخلاء بالانضباط الصفي. وقد يتم ذلك بإشراك الطلاب بهذه المهمات بطريقة تعاونية.
- استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة في أثناء الشرح كالانتقال من أسلوب الشرح إلى أسلوب إدارة النقاش إلى أسلوب التعلم باللعب، حتى يحافظ المعلم على اسـتمرارية انتـباه الطلاب، وقيامهم بالممارسات اللازمة لتحقيق أهداف التعلم.

٣. **استراتيجية قيام الطالب بنمط المهمات المكتملة**

وهـنا يكلـف المعلـم أحـد الطـلاب مسؤولية القيام بإحدى الفعاليات أو النشاطات التعليمـية بمفـرده وباسـتقلالية تامـة. وتـتخذ المهمـة أشكالاً عديدة مثل تنظيم رحلة عملـية أو حفلـة مدرسـية أو بـرنامج مسلسل للإذاعة المدرسية أو عرض إنجازاته أو إبداعاتـه في مجـال الرسـم أو الاخـتراع، ولـضمان نجاح هذه الاستراتيجية في معالجة مـشكلات الانـضباط الـصفي ينبغـي التخطـيط الجيد للمهمة التي سيعهد بها المعلم للطالـب، بحيـث يـشعر الطالـب بـذروة الإنجاز في أداء المهمة بكافة جوانبها. وهناك اسـتراتيجية تكمـل هـذه إاسـتراتيجية تكمـل هـذه الإستراتيجية وهي جعل الطالب مـشغولاً مـع الإحـساس بالفائـدة والإنتاجـية. ويتـضح مـع ذلك أن تنظيم مهمات تعليمـية فـردية أو ضـمن مجمـوعة تعليمية، وجعل الطالب يشعر بالانشغال الحقيقي بمهمـة ممـتعة ومفـيدة تبعده عن الإحساس بالملل وعدم الجدوى من الحصة؛ مما يجعله ينضبط ذاتياً ويتحمل المسؤولية عن وقت تعلمه وما قام بإنجازه.

٤. استراتيجية الإدارة والتعلم الموجه ذاتياً:

حجرة الصف مجتمع مصغر يجب أن يسود فيه التسامح والعدل والرحمة والديمقراطية، ولا يكفي أن نعلم الأطفال هذه المبادئ عن طريق المحاضرة والتلقين، بل يجب أن يحيا الطفل في مدرستهم في ظل نظام ديمقراطي، ليمارسوا الديمقراطية بأنفسهم.

وحجرة الصف هي المكان الأمثل ليتعرفوا فيه إلى الإدارة الذاتية وتحمل المسؤولية، ويجب أن يكون الصف أسرة محكمة التنظيم، بحيث يكون لجميع الطلاب أدوار معينة يقومون بها أو قوانين غي مكتوبة يطيعونها. وهناك جانبان لموضوع الإدارة الذاتية:

أ- الأول منها سيكولوجي بمعنى أن شخصية الطفل وأخلاقه تنمو نتيجة تحمله المسؤولية، فالنجاح في أية مهمة صغيرة، يملؤها شعور بقيمته، وفي ذات الوقت يغذي شعوره المتزايد بالثقة.

ب- الجانب الآخر تربوي تعلمي، ولكنه أقرب في طبيعته إلى أن يكون وسيلة من وسائل التدريس الجيد، فالدرس الذي أحسن تخطيطه و إعداده في صف حسن التنظيم ساعد على حسن تقديم ذلك الدرس.

ومن الواجبات التي يمكن أن توكل للطلاب: تنظيف اللوح، جمع الأوراق والدفاتر وتوزيعها، تنظيف حجرة الدرس وترتيبها، رئيس فرقة الألعاب الرياضية، محرر صحيفة الصف، عريف الصف، سكرتير الصف...الخ. ومن المهم أن توزع هذه الواجبات بالتناوب حتى تتاح الفرصة لجميع الطلاب بدلاً من حصرها في بعض الشخصيات البارزة في الصف.

وبذلك عند تطبيق هذه الاستراتيجية نستطيع أن نخلّص الطفل المدلل من أنانيته بلطف، وأن نجعل الطفل الخجول يحس بأنه هام وضروري في مجتمع صغير، والطفل المتدفق حيوية يمكن توجسه نوازعه التسلطية نحو الخلق والابتكار، كما يمكن أن ننمي روح المحبة والتعاون بين الطلاب، ونتخلص من العدوانية والشغب والفوضوية، ونزيد من دافعية الطلاب للدراسة والتحصيل.

٥. استراتيجية الجماعات المرجعية(الأقران والرفاق)

تمثل الجماعة مرجعاً هاماً للطالب؛ لأنها تزوده بالأدوار والمعايير والقيم والاتجاهات مما يسهل مسايرو الجماعة وتقبل الأقران وقد أشارت بعض البحوث إلى أن للأقران أثراً قوياً في بعضهم بعضاً في شتى المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي على نحو فعّال. وتمارس جماعات الأقران ثلاث وظائف هامة في حياة الطفل هي:

- تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقاته مع الراشدين.
- توفر للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.
- تزود الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظراً للتأييد و الدعم الذي يلقاه من أقرانه؛ مما يساعده على الاستقلال الذاتيّ وعدم الاتكال على الآخرين.

لذا فالتوظيف الفعال لطريقة التعلم التي تقوم على العمل الزمري أو في فرق صغيرة، تؤدي دوراً هاماً في تحقيق النظام والانضباط الفعالين، فالتعلم الزمري يجعل كل مجموعة تحت إمرة قائد لها، وتجعل المعلم يتعامل مع خمسة أو ستة أو عشرة قائدة أو فرق بدل التعامل مع خمسين طالباً في وقت واحد، كما أن عمل الطلاب معاً يؤدي إلى تحقيق أبعاد أخرى من التعلم في المجالات الوجدانية والاجتماعية، إضافة إلى الأهداف المعرفية أو الأدائية العملية المخططة للعمل الجماعي، وهذا يساعد الطلاب على الانهماك في العمل وحل المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي كالشغب وتشتت الانتباه ونقصان الدافعية للدراسة.

٦. استراتيجية تعديل السلوك

يرتكز منحى تعديل السلوك على مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تتضمنها السلوكية في علم النفس، وقد كانت غرفة الصف من الأوساط التي جرب فيها تطبيق هذه المبادئ، فيما يعرف بالإجراءات السلوكية في التعلم.

يقصد بتعديل السلوك: تغيير السلوك عن طريق تغيير الظروف البيئية المحيطة. ويتخذ تعديل السلوك الأشكال الآتية:

- زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه مثل: زيادة عدد المسائل التي يحلها الطالب في وقت ما.
- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه مثل: تقليل عدد مرات الخروج من المقعد.
- إظهار نمط سلوكي ما في المكان والزمان المناسبين مثل: الإجابة عن السؤال فقط.
- تشكيل سلوك جيد مثل: تعليم طفل لفظ الحروف الهجائية أو كتابتها.

نظريات تعديل السلوك

أولاً: النظريات السلوكية: تؤكد هذه النظريات وبخاصة الاشراط الكلاسيكي لبافلوف، ونظرية الاشراط الإجرائي لسكنر، على أن الجانب الذي يستحق التركيز عليه لتغييره من أجل تعديل السلوك هو البيئة بمثيراتها المختلفة سواء كانت هذه المثيرات قبلية: تحدث قبل السلوك (مستجرة أو تمييزية)، أو مثيرات بعدية: تحدث بعد السلوك (معزّزة).

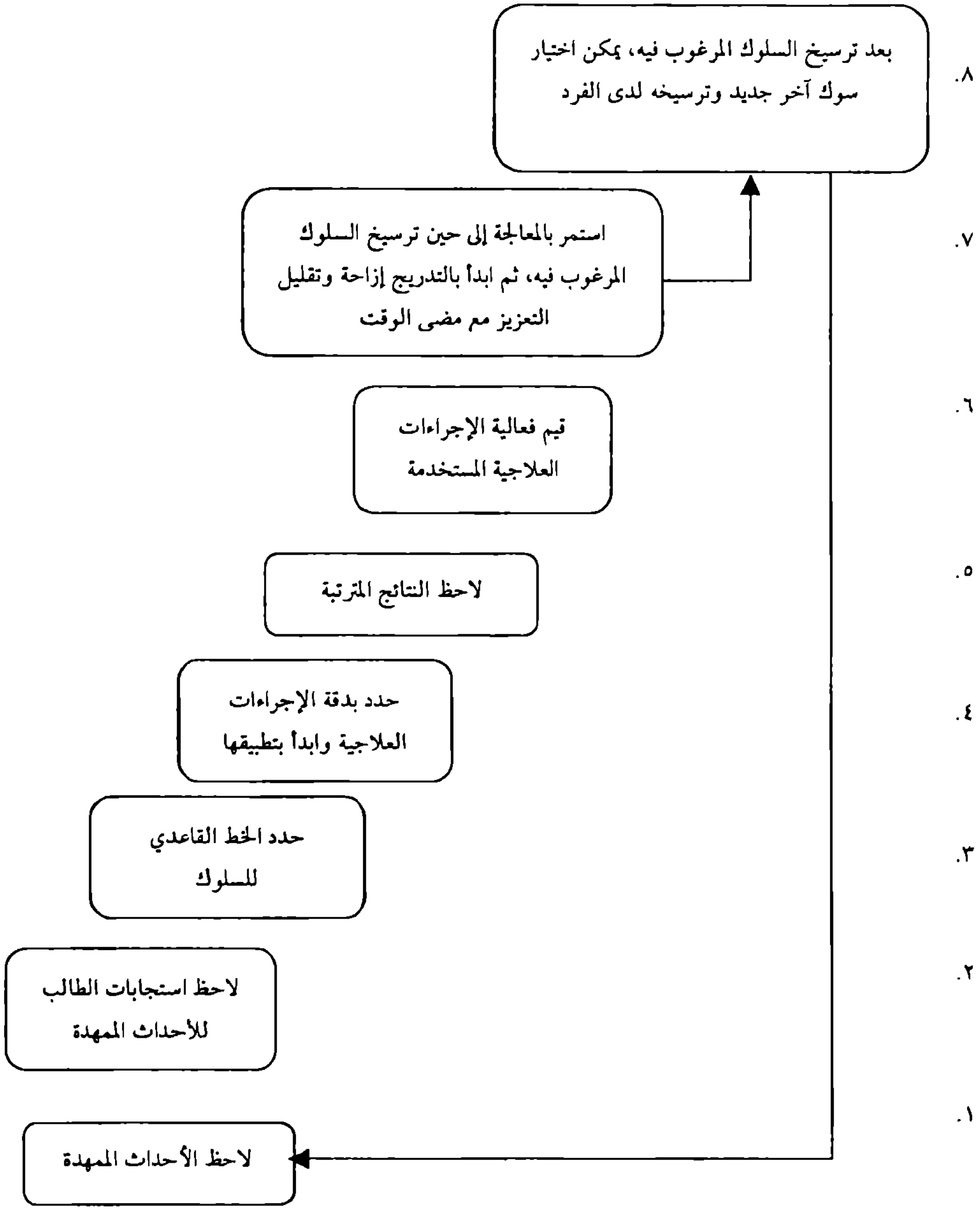
ثانياً: النظريات المعرفية: مركز الاهتمام هنا هو تغيير إدراك للمواقف التي سلك فيها سلوكاً ما، والاهتمام هنا ينصب على تعديل قناعات الطالب وافتراضاته التي قد تكون زائفة، وقد تقوده إلى أنماط سلوكية كانت من الممكن أن لا تظهر لو كان ينظر إلى الأمور نظرة مختلفة.

ثالـثاً: النظـريات الإنـسانية:تركـز علـى تغـيير إدراك الفـرد لذاتـه، أو مفهومه عنها، فـتفترض هـذه النظريات أن مفهوم الفرد لذاته هو العامل الرئيس وراء أنماط سلوكه المختلفة.

خطوات تعديل السلوك

يبين الشكل التالي خطوات تعديل السلوك الفردي في غرفة الصف.

خطوات منحى تعديل السلوك الفردي



ويتخذ تعديل السلوك أساليب التعزيز أو العقاب أو الإطفاء. وينصح المعلم أن يستخدم تشكيل السلوك في ضبط ومعالجة سلوكيات الطالب بعدة طرق منها على سبيل المثال:

- تعزيز كل أداء فرعي من الأداء الكلي للمهمة المرغوب تعلمها، فمثلاً لتعليم الطالب الفوضوي الترتيب والنظام، يتم تجزئة هذه المهمة إلى خطوات صغيرة متدرجة، فإذا قام الطالب مثلاً بإعادة المجلة التي استعارها من المعلم إلى مكانها في الصف، فإن على المعلم تعزيز مثل هذا الأداء على الفور.
- تعزيز أي تحسن يمكن للمعلم أن يعزز أي استجابة صحيحة تقترب من الدقة يقوم بها الطالب ولو لم تكن دقيقة تماماً.
- تعزيز فترة الأداء كلما طالت أكثر فأكثر، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يقوم عادة بالتحدث الصفي غير المناسب مع رفاقه يمكن للمعلم أن يعززه ويكافئه إذا بقي هادئاً لمدة ٥ دقائق ثم ٨ دقائق وهكذا حتى يتعود الانتباه للمعلم والكف عن التحدث الصفي غير المناسب.
- تعزيز فترات المشاركة الصفية كلما طالت أكثر فأكثر، وعلى سبيل المثال الطالب الذي تنعدم مشاركته الصفية في غرفة الصف يمكن للمعلم أن يكافئه عن أية مساهمة في المشاركة في الصف مهما كانت بسيطة، وهكذا فإن التشجيع المتواصل يجعل الطالب الخجول أكثر تقدماً في المشاركة الصفية.

بالإضافة إلى ما سبق فالمعلم يمكنه استخدام استراتيجية تشكيل السلوك لتعليم الطلاب سلوكيات جديدة كالمثابرة، والتحمل، والنظام وضبط الذات.

٧. **استراتيجية الإحاطة أو المعية.**

وتشير هذه الاستراتيجية إلى أن المعلم مطلع على كل ما يدور داخل الصف، وعلى مدى قدرته على أن يظهر من خلال سلوكه أنه يعرف ما يجري فيها، ومثل هؤلاء المعلمين عادة، لا يعانون ظهور مشكلات سلوكية في الغالب لدى طلابهم، وهذا يعني أن يكون للمعلم حضوره الدائم لمنع المشكلات الصغيرة وتحولها إلى مشكلات كبيرة.

٨. **استراتيجية التداخل أو التصرف مع أكثر من حالة**

وتشير إلى القدرة على التعامل مع أكثر من أمر في نفس الوقت، والانتقال بين النشاطات بسهولة.

٩. **استراتيجية السلاسة في الحصة**

وتشير إلى الانتقال بخطوات سير الدرس بسلاسة، وعدم القفز من نشاط إلى آخر دون تخطيط مسبق، وعدم مقاطعة سير الدرس بأحاديث أو تعليقات لها علاقة بموضوع الدرس.

١٠. **استراتيجية تأسيس قواعد لضبط النظام**

القواعد التي تقوم بوضعها الطلاب أنفسهم بالمشاركة مع معلمهم بهدف تنظيم الانضباط الصفي، عادة ما يحترمونها ويلتزمون بها، أكثر من تلك التي تفرض عليهم، لذلك يستحسن أن يقوم المعلم في الأيام الأولى للدراسة بمناقشة هذه القواعد مع الطلاب وإطلاعهم عليها.

١١. **استراتيجية حفظ الأسماء**

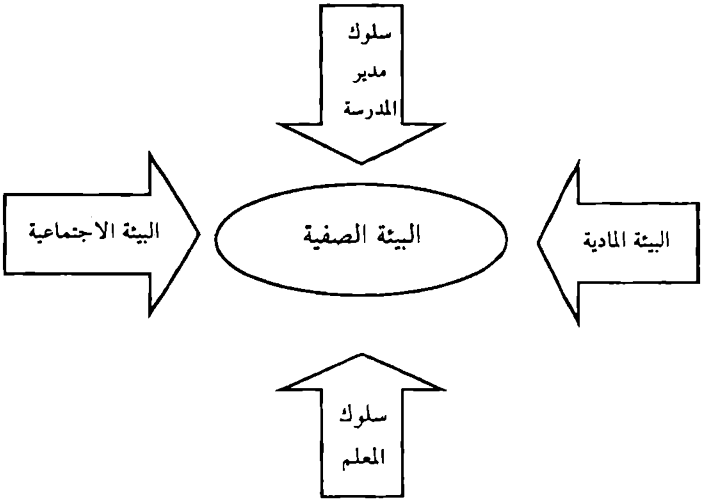
وتتضمن هذه الاستراتيجية قيام المعلم بحفظ أسماء الطلاب في صفه، إذ إن الطالب باسمه في فترة مبكرة من العام الدراسي تعطيه شعوراً باحترام ذاته وزيادة انضباطه في الصف، وتزود المعلم بفرصة لزيادة تحكمه بالمواقف المختلفة خلال الحصة الصفية، فمثلاً، عندما يقول المعلم: "أحمد، توقف عن الكلام وانتبه من المهمة التي في يدك"، تكون أكثر فعالية فيما لو قال: "دعونا نتوقف عن الكلام، وننهي عملنا".

الاستراتيجيات البيئية

تعد الدراسة مكوناً مهماً من المكونات الأساسية للعملية التربوية، لذا فإن الاهتمام ببيئتها له ما يبرره، فهي تؤثر على النتاجات السلوكية لتعلم الطلاب ونمائهم وأدوارهم الاجتماعية التي سيؤدونها مستقبلاً، كما تؤثر في طريقة تفكيرهم، وحتى يكون التعلم منظماً ينبغي أن يتم في بيئة مدرسية فاعلة وإغنائية، تأخذ بعين الاعتبار متغيرات العصر وتنظر إلى المستقبل، وبخاصة أن المعارف تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات، وإذا صحت هذه الإشارة فإن أهمية توفير بيئة محفزّة على التعلم والتفكير يصبح ضرورة لا غنى عنها لمواكبة ذلك، وبخاصة في ظل المعلومات والاتصالات التي نشهدها.

وتعرّف البيئة المدرسية على أنها: "جميع الظروف والعوامل المؤثرة في المدرسة أو غرفة الصف، التي تضفي عليها سمات خاصة تتيح للطلاب أن يعيشوا حياة تعليمية ذات طابع خاص". وانطلاقاً من ذلك يمكن القول بأن البيئة المدرسية تتشكل نتيجة لتفاعل جملة من الظروف التعليمية السائدة، خصوصاً أن عمليتي التعلم والتعليم في البيئة المدرسية لا تحدثان في فراغ، وتتأثر البيئة الصفية بمجموعة من العوامل:

العوامل المؤثرة في البيئة الصفية



المؤشرات الدالة على نجاح البيئة المدرسية

هناك عدد من المؤشرات الدالة على نجاح البيئة المدرسية، وهذه المؤشرات يمكن تصنيفها في نوعين هما:

أولاً: المؤشرات العامة: وتتمثل هذه المؤشرات بآلاتي:

١- وضوح رسالة المدرسة التربوية واستراتيجيتها: إذ إن وجود رسالة واضحة للمدرسة يسهم في تحفيز الطلاب على التعلم والمشاركة فيه، وتطمئنهم، وتدعوهم لتحمل المسؤولية في التعلم ومراقبة سلوكهم وضبطه.

٢- العمل بأسلوب ديمقراطي: إن إشعار العاملين والطلاب في المدرسة وبخاصة المعلمين، بأنهم جزء من النظام المدرسي، وأنهم أسرة واحدة تحكمها أهداف وأنظمة ومصالح مشتركة، تقود في النهاية إلى تحقيق أهداف التربية وغاياتهم، ولتحقيق ذلك لا بد من أن تعمل المدرسة وفق المبادئ الآتية:

- تقبل التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات واحترامه.
- تقبل النقد البناء واحترام الرأي الآخر.
- ضمان حرية التعبير والمشاركة بالأخذ والعطاء.
- العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة.
- احترام رأي الأغلبية والالتزام به.
- توافر المواد التعليمية المناسبة، والأثاث، والألعاب التربوية، والقرطاسية، والوسائل التي تعين على تحقيق أهداف التعليم، و التي تساعد في توفير البيئة المناسبة لعمليتي التعلم والتعليم.

٣- الإيمان بأن التعليم لتنمية التفكير وليس للامتحان: على الرغم من التغيرات الهائلة التي حصلت في جوانب الحياة المعلم المختلفة، إلا أنه ما زال يحافظ على دور تقليدي يقوم على دعامتين أساسيتين هما:

- تزويد الطلاب بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها.
- الاعتماد على الامتحانات التي تتطلب حفظاً للمعلومات واختزانها واستدعاءها.

لقد أكتسبت علاقة الامتحانات على مر السنين قوة هائلة لدى المربين وأولياء الأمور والطلاب وأصحاب القرار على مختلف مستوياتهم ومواقعهم، ويعدونها محدداً رئيساً في تقرير المسارات والخيارات الدراسية للطلاب في مختلف مراحل دراستهم وخاصة العليا. إن تطوير قدرات الطلاب أمر مثمر ومنتج للأجيال القادمة، إذا بقي التعليم من أجل الامتحان وليس من أجل التفكير.

٤- توافر الأنشطة التعليمية: يجب أن تشجع الأنشطة التعليمية على التفكير بمستوياته وأنواعه المختلفة، وأن لا تقوم على التذكر والاستدعاء فقط، بل تسهم في توليد الأفكار لديهم، فضلاً عن ضرورة مراعاتها للفروق الفردية بين شرائح الطلاب، وفتح الأفاق لديهم للتفكير والبحث والاستقصاء والاستكشاف والمطالعة. لذا يجب أن يتم اختيار الأنشطة التعليمية بحيث تكون واضحة الأهداف وتناسب خبرات الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم وتتحداها، وأن تسهم في فهم مضمون المنهاج وإدراك موضوعاته بشكل متعمق.

٥- تطوير عمل مجالس الآباء والأمهات في المدارس والانفتاح على المجتمع المحلي: إن من أهم ما يميز المدرسة الحديثة بمعلميها، وإدارتها، وإمكاناتها هو: جودة علاقاتها مع المجتمع المحلي بمجالسه وهيئاته المختلفة، لذا من الأجدى لتفعيل العمل المدرسي وفق قواعد الديمقراطية والشورى، أن تهتم بمشاركة مجالس الآباء والأمهات في رسم سياستها وأهدافها وتنفيذ أنشطتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، وغيرها والاطلاع على موازنتها والتفكير بروافد مالية يمكن أن تخدم المدرسة وتحقق أهدافها من غير الروافد المالية الرسمية. وهذا من شأنه أن يجعل أولياء الأمور والمجتمع المحلي يأخذان دورهما الفاعل في المساهمة في شؤون المدرسة عموماً، وفي توفير كل ما من شأنه أن ينمي الطاقات الطلابية الإبداعية.

ومما لاشك فيه أن البيئة المحلية تعد شريكاً مهاً في البيئة المدرسية، بل من أهم المتغيرات فيها، خصوصاً أن طلاب المدرسة هم أبناء هذه البيئة، لذا فإن كسب تأييد المجتمع المحلي لرسالة المدرسة وإجراءاتها وكل أنشطتها، يعد قوة أخلاقية تضغط على الطلاب

للالتزام برسالة المدرسة واحترامها، وتوفير خبرات ومصادر تربوية يمكن استثمارها لتنفيذ برامج المدرسة المختلفة، إلى جانب إغناء المدرسة بالأجهزة والكتب والمواد التربوية اللازمة.

ثانياً: المؤشرات الخاصة: إن تطوير أي مدرسة لتصبح بيئة ملائمة للتعلم والتعليم، لا بد وأن تهتم بمتغيرين أساسيين هما:

١. المعلم: يتوقف التطور في العمل مع الطلاب على جودة البرامج التعليمية التي تقدم لهم في المدرسة، ومهما كانت هذه البرامج جيدة، تبقى دون فائدة إذا لم ينفذها أكفاء، أتاحت لهم فرص التأهيل والتدريب تطوير كفاياتهم المهنية المختلفة. وامتلاكهم القدرة على توفير البيئة الصفية الآمنة والمحفزة على التعلم، وجعل الطلاب لا يترددون في عرض آرائهم والتعبير عنها دون قلق أو تردد أو خوف، وتمكنهم من التحليل والتأمل لما يقرؤون ويسمعون ويشاهدون، بهدف إضافة معان جديدة لعملية التعلم والتعليم.

وباختصار، يمكن القول إن البيئة المدرسية والصفية التي تشعر الطالب بالأمن تقلل المشكلات إلى درجة كبيرة، وتعمل على تنمية العلاقات البينية الإيجابية بين الطلاب أنفسهم ومعلميهم. وينبغي الانتباه إلى أن المعلمين يتبنون مفاهيم مختلفة عن التعلم وبيئته، فالمعلم الذي يستخدم أسلوب نقل المعلومات لطلابه وتثبيتها في أذهانهم، وتقويم مدى امتلاكهم لها، يخلق بيئة صفية سلبية تجعل الطلاب غير مهتمين بالتعلم والمشاركة والمتابعة مما ينعكس على تقديرهم لذاتهم، وبهذا يمكن القول إن المعلم ناقل للمعلومات. وفي المقابل يعمل المعلم البنائي الذي يهتم بالبيئة الصفية على إيجاد بيئة تحرص على توفير فرص المشاركة والتعاون والانشغال لذواتهم وذوات زملائهم.

٢. البيئة المادية في المدرسة: تشكل المدرسة الإطار العام الذي يضم مكونات العملية التربوية جميعها، وكلما كانت هذه المكونات متناغمة ومنسجمة فيما بينها كانت المدرسة قادرة على التعامل مع الجميع في مناخ يتسم بالطمأنينة والأمان لجميع الأطراف فيها.

وللبيئة المادية في المدرسة أثرها في شخصية الطالب والمعلم معاً، فالبناء المدرسي وتصميمه من العوامل الفاعلة والمهمة في انطلاق التفكير والإبداع لدى الطلاب والمعلمين على السواء. من هنا يجب الاهتمام بالتصميم الداخلي بما فيه من ديكورات، ولوحات جداريه فنية، فضلاً عن الملاعب والساحات التي يجب أن تخدم كل الأنشطة المساعدة على الانطلاق والتفكير، إضافةً إلى توفير المتطلبات والتسهيلات التربوية والتعليمية والمهنية في البناء المدرسي، كالمرافق والممرات التي تسهل عملية انتقال الطلاب وحركتهم من مرفق إلى آخر، والمختبرات العلمية، والبحثية بأجهزتها اللازمة، وتزويدها بشبكة حاسوب تخدم كل التخصصات، والاهتمام بأن تكون المدرسة منفتحة على المجتمع المحلي، ومختبراتها مهيأة أمام الباحثين من داخل المدرسة وخارجها. فالمدرسة لم تعد بمنأى عما يجري في خارجها، ومن المهم أيضاً توفير الغرف الصفية الواسعة_ التي تشتمل على الأثاث المناسب والأدوات والمعينات التعليمية، والكتب والمراجع وأركان التعلم المختلفة، كركن الرسم والفنون الجميلة، وركن الإبداع العلمي، بما يتيح أمام الطالب والمعلم ممارسة أي نشاط يخدم العملية التعليمية، يساعد على تنمية التفكير. وهذا يأتي بسهولة من تخصيص موازنات سخية لتحقيق ذلك ولو على مراحل، كي نضمن استثمار المدرسة ومواردها إلى أقصى حد ممكن.

البيئة الصفية المحفزّة على عمليتي التعلم والتعليم

إن توفير البيئة الصفية المحفزة على عمليتي التعلم والتعليم تتطلب الاهتمام بتوفير كل متطلبات، التي من شأنها أن تخدم عملية التعلم وتنمي التفكير، فواجب الإدارة الناجحة والمعلم الكفء التعاون معاً في رعاية البيئة الصفية وتوفير متطلبات نجاحها؛ لأنها:

أولاً: تضم الطلاب الذين يمثلون ثروة الأمة وعماد وجودها.

ثانياً: إن هؤلاء الطلاب الذين هم أناس يجب أن تحترم إنسانيتهم.

لذا فإن تعاون المعلم مع الإدارة يساعد على توفير البيئة الصفية الصالحة للعملية التعليمية التعلمية، ويتم بمراعاة الأمور الآتية:

- تـوفير الجو المشجع والمثير للتعلم والتفكير، من خلال توفير مثيرات وأجهزة وأدوات وغيرها.
- عدم احتكار المعلم معظم وقت الحصة لنفسه.
- اعتبار الطالب محور العملية التربوية، وأن يكون العمل متمركزاً حوله.
- أن تتناول أسئلة المعلم مستويات مختلفة من التفكير.
- تـرتيب الأثـاث لـتمكين الطـلاب مـن مـشاهدة الـسبورة، والعـاكس الرأسـي(البروجيكتر)، وأي مكان يستخدم للعروض، وترتيب المقاعد لتتيح للطلاب مشاهدة كامل منطقة العرض والشرح، دون الحاجة للخروج من مقاعدهم.
- تـوفير رفـوف للكـتب والمـراجع الـتي يمكـن إن يـستعين الطـلاب بهـا في دروسـهم وواجـباتهم، بحـيث تكون هذه الكتب والمراجع إغنائية تفيدهم بشكل متعمق بجانب الكتب المقررة.
- تـوفير أركـان للتعلم، وهي أماكن يقصدها عدد قليل من الطلاب للعمل على نشاط خاص أو دراسة موضوع معين. ويشمل ركن التعلم عادة أجهزة خاص كالمسجلات والـسماعات الـتي توضـع على الأذن للاستخدام الفردي، كما ويفيد ركن التعلم في التدرب على بعض المهارات الخاصة ببعض الموضوعات.
- توفير اللوازم التي يحتاج إليها الطلاب كالقرطاسية وغيرها، وتوفير الأنشطة الإغنائية والترفيهية التي يحتاج إليها الطلاب.

استراتيجيات البيئة الصفية

ترتكـز هـذه الاسـتراتيجيات علـى توفير أفضل بيئة للحصول على الأمان والراحة والتقلـيل مـن المـشاكل الـسلوكية في أثناء القيام بعملية التدريس. وهناك عدد لا بأس به من هذه الاستراتيجيات نذكر منها ما يلي:

١- الأمـن والملجـأ: وهي من الوظائف الهامة للبيئات المشيدة كالمنزل والمكاتب والمحلات الـتجارية والمدارس بغرفها الصفية، لذا ينبغي على هذه الغرف توفير الحماية والأمن

لكل الطلاب، وهو ما يسمى بالأمن المادي، الذي يمكن أن يشير إلى الحماية من البرد والحر الشديدين، والروائح الكريهة، والضوضاء... وغيرها. وتتضمن هذه الاستراتيجية أيضاً توفير الأمن النفسي للطالب، الذي يمكن أن يشمل ديكور الصف، وممرات واسعة داخل المدرسة، وجدران ذات ألوان هادئة وجميلة، ووجود لوحات فنية ومناظر طبيعية على هذه الجدران، توفير أماكن خاصة بالألعاب والنشاطات الطلابية.

٢- تنظيم وترتيب غرفة الصف وترتيبها: يتم تنظيم غرفة الصف وترتيبها لتحقيق الأغراض الآتية:

- وجود فراغات وممرات مناسبة بين أماكن جلوس الطلاب.
- توفير أماكن للعروض العملية التي يقوم بها المعلمون والطلاب، بحيث تكون مرئية من الجميع.
- توجيه النصح والإرشاد وتقديم المساعدة للطلاب بسهولة.
- توفير فضاءات مناسبة تحقق التواصل والتفاعل بين الطلاب، وبخاصة عند استخدام طرق المجموعات للتدريس.

٣- التفاعل بين المعلم والطلاب: تشير بعض الدراسات إلى أن التفاعل بين المعلم وطلابه في الصفوف الأمامية يكون في حالات كثيرة على حساب الطلاب الذين يجلسون في الصفوف الخلفية، وبذلك يكون نصيب هؤلاء من التفاعل مع معلميهم أكبر. ولتوفير بيئة يتم فيها التفاعل بين المعلم وطلابه بعدالة، ينصح بالإجراءات الآتية:

- التجول بين الطلاب بطريقة لا تشتت الانتباه لديهم عن أهداف الدرس الأساسية.
- توزيع عمليات الاتصال البصري بين جميع طلاب الصف بغض النظر عن أماكن جلوسهم.
- إعطاء الحرية لطلاب الصف بتبادل مقاعدهم بشكل دوري.

٤- شخصنة الصف: وتتضمن هذه الإستراتيجية تخصيص مساحة من غرفة الصف على شكل لوحة، أو زاوية ويقوم الطلاب بشكل دوري بتعليق زينة خاص بالصف، أو وضع تعليق معين، أو مقالة ما، أو صورة، أو قصة قصيرة، أو تعليقات ساخرة على شكل رسم كاريكاتوري. وينبغي الانتباه، أن لا تقوم فئة معينة من الطلاب باحتكار هذه المساحة.

٥- توفير المواد والأدوات اللازمة لمهمات الطلاب: وبخاصة الموالد والأدوات التي يتكرر استخدامها، مثل الألوان، وأقلام الرصاص، والمساطر، والمعاجم، بحيث توضع في أماكن يسهل الوصول إليها في أقصر وقت ممكن.إضافة إلى عمليات تنظيم مثل هذه الأدوات على رفوف أو خزائن مخصصة لخزن هذه المواد، ووضع ملصقات تبين محتوى كل رف من هذه الرفوف.

٦- توفير الفرح والسرور: مما لا شك فيه أن البيئة الصفية التي تبعث الفرح والبهجة لدى الطلاب، تعد بيئة هامة لهم، إذ إنها تؤثر على سلوكياتهم، حيث إن البيئات التي تتضمن الألوان الهادئة، والمساحات المفتوحة، والزوايا المريحة، تجعلهم أكثر مثابرة على قيامهم بمهماتهم مقارنة مع بيئات صفية أخرى أقل راحة.

٧- النمو/ التطوير: الهدف من هذه الاستراتيجية جعل البيئة الصفية وظيفية، وذلك لتنمية الطلاب وتطوير إدراكهم، إذ إن البيئات الغنية تزيد فرص الاكتشاف والملاحظة والاختبار لديهم. ولجعل البيئة الصفية غنية، يمكن تزويدها بالألعاب التي تنمي التفكير مثل العاب الألغاز (ألعاب حك الدماغ)، ومواد العلوم، والمعجون(الصلصال)، والليغو، وأي مواد أخرى تحفز على التفكير.

٨- اشتراك الطلاب في التخطيط البيئي: تقوم إدارة المدرسة بتصميم الجزء الأكبر من البيئة الصفية، لكن وجد أن طلاب المرحلة الابتدائية يقدرون إعطاءهم فرصة الماركة في تصميم هذه البيئة، لرغبتهم في تخصيص أماكن خاصة بهم، ليتمكنوا من حفظ ما يخصهم.

٩- التصميم وإعادة التصميم: ينبغي إعادة النظر بتصميم البيئة الصفية بين فترة وأخرى بشكل يحفظ الاستمرار بفعالية هذه البيئة، كإعادة ترتيب الجلوس لبعض الطلاب شاردي الذهن، أو إضافة مواد ومعدات جديدة، أو التخلص من بعض المواد أو الأدوات التي تعمل على تشتيت الانتباه.

١٠- ترتيب الجلوس: من الأشكال التي تستخدم لتنظيم جلوس الطلاب ما يأتي:

أ- التنظيم في صفوف متوازية: وهو الشكل السائد في تنظيم الجلوس في معظم المدارس، ومع أن هذا التنظيم يؤدي إلى ترتيب الطلاب، ويسهل عملية الإشراف عليهم ومراقبتهم وملاحظة أدائهم في أثناء عملية التعليم والتعلم، إلا أنه يحد من إمكانية القيام بنشاطات أخرى داخل غرفة الصف، كالعمل في مجموعات مثلاً، إضافة إلى أن هذا الترتيب لا يتناسب مع ما يتمتع به طلاب المرحلة الابتدائية، إذ إنه يحد من طاقتهم ونشاطهم الحركي.

ب- ترتيب المقاعد على شكل حرف U وهذا النوع قليل الاستخدام في المدارس، وبخاصة المكتظة منها، وهذا النوع منتشر عادة في الجامعات لدى طلبة الدراسات العليا، أو في مراحل ما قبل المدرسة(مرحلة الروضة)عندما تكون الأعداد قليلة، ومن مميزات هذا الترتيب أنه يعطي فرصة جيدة للحوار والمناقشة والتفاعل بين المعلم وطلابه إلى درجة كبيرة، وكذلك بين الطلاب أنفسهم، إذ إن جلوسهم وجهاً لوجه يسّهل عملية الاتصال .

جـ- تقسيم غرفة الصف إلى مركز اهتمام أو مراكز تعلم، إذ يجهز كل مركز بما يحتاج إليه الطلاب من أدوات ومواد خام وأجهزة ومراجع، تكفي عدداً من الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وهذه المراكز ليست ثابتة، بل قد تتغير تبعاً للغايات والأهداف التي يحددها المعلم وفقاً لخصائص طلابه.

ولكي يستطيع المعلم أن ينظم طريقة جلوس الطلاب بشكل يلبي حاجاتهم، فإن الأثاث يجب أن يكون من النوع الذي يسهل تحريكه، وأن تسمح مساحة الغرفة بهذه

الحركة، وتحتاج غرفة الصف إلى توافر شروط الصحة الأمان مع مراعاة الفئة العمرية وما يناسبها من تجهيزات وأثاث، بالإضافة إلى المقاعد والطاولات والعدد الكافي من الخزائن والرفوف لكي يقوم الطلاب بحفظ حاجاتهم ومنجزاتهم.

١١- التصرف بالصوت: تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة في لفت الانتباه لدى الطلاب وخلق بيئة اجتماعية مريحة لديهم، لذلك ينبغي على المعلم التنويع في نغمة صوته لخلق بيئة عاطفية خالية من التوتر، وتحفظ تواصله وتفاعله مع طلابه.

مفهوم الوقت

يعد مفهوم الوقت من المفاهيم المجردة التي لا يوجد لها تعريف محدد، إذ ظهرت تعريفات كثيرة ، ولكنها قاصرة عن إعطاء صورة واضحة لهذا المفهوم. فالبعض يعد الوقت مادة صنعت منها الحياة، ومن وجهة النظر العلمية لا يعد الوقت مادة. وهناك من يعد الوقت مورداً محدداً يملكه جميع الناس بالتساوي، وهذا التعريف أيضاً يبدو غامضاً، إذ يحتاج إلى تحديد طبيعة هذا المورد، وكيف يمكن للناس جميعاً أن يملكوه بالتساوي؟

وتُصنف الوقت من حيث طبيعته إلى أربعة أصناف هي:

- وقت تحضيري، وهو الوقت التي يسبق فترة تنفيذ العمل.
- وقت إنتاجي، وهو الوقت المستغرق في أثناء تنفيذ العمل.
- وقت إبداعي، وهو الوقت الذي يتم تخصيصه لعمليات التفكير والتحليل.
- وقت غير مباشر، وهو الوقت الذي يخصص لنشاطات فرعية أخرى.

أهمية الوقت

للوقت أهمية ومكانة خاصة في الشريعة الإسلامية، إذ أقسم الله سبحانه وتعالى بالوقت، قال تعالى: ﴿وَٱلْعَصْرِ۝ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ...آخر السورة﴾، وقال تعالى: ﴿وَٱلْفَجْرِ۝ وَلَيَالٍ عَشْرٍ... آخر السورة﴾، وقال تعالى: ﴿وَٱلَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ، آخر السورة﴾.

وقد ربط الله سبحانه وتعالى عبادتنا له بالوقت، إذ نجد أنفسنا نصلي في أوقات محددة، ونصوم في وقت محدد، ونحج في وقت محدد،...إلخ، هذا الفكر.والذي يربط العبادة بالوقت،يعكس الأهمية للوقت بالنسبة للإنسان. إذن الوقت هو الوجود، وهو يتعلق بذاتية الأشياء، ومن لا يهتم بالوقت لا يهتم بذاته، وقديماً قيل: (الوقت كالسيف، إن لم تقطعه قطعك).

نظرة فلسفية في الوقت

يوجد نظرتان (فلسفتان) للوقت، تنظر إحداهما للوقت على أنه يسير في اتجاه واحد، وأن الوقت الذي يمضي لا يعود(يفنى)، أي أن هذه الفلسفة تنظر للوقت على أن له بداية وربما يكون له نهاية، وهذه النظرة للوقت تتفق مع نظرة الأديان الثلاثة له.

أما النظرة الفلسفية الثانية للوقت، فتنظر له على أنه يسير بشكل دائري. وهذه النظرة جاءت من فكر الديانات البوذية والهندوسية والديانات اليونانية القديمة التي تعتقد بتناسخ الأرواح.

تنظيم الوقت وإدارته في غرفة الصف

يستطيع المعلم الواعي أن يعلم طلابه، بالممارسة والتوضيح أن في الصف وقتاً للهدوء والإصغاء، ووقتاً للعمل بصمت وتركيز، ووقتاً آخر للنشاط والحركة وتبادل الحديث والمناقشة والآراء والأفكار، ووقت الحصة يتسع لكل ذلك، كما يتسع للعمل الفردي والزمري والجماعي التعاوني، ويستطيع المعلم أن يوضح لطلابه أن كل ذلك يتوقف على وعيهم وإدراكهم لأدوارهم. ويظهر كل ذلك من خلال وعي المعلم لدوره وسلوكه التنظيمي وحسن إدارته للوقت.

إن إدارة الوقت تعني"توجيه إدارة الفرد الذاتية نحو الأداء المطلوب وفقاً للزمن والوقت المحدد"، ويعرف الوقت على أنه "تنظيم الوقت والتحكم الذكي بتنفيذ مخططة ليكون فاعلاً". وتأكيداً على دور المعلم كموجه وضابط لعملية التعليم، ينبغي أن يتقن أساليب واستراتيجيات التعامل مع الوقت وتنظيمه، والمقصود هنا بالوقت، بأنه الوقت المخصص للحصة التي تتراوح عادة من ٣٥-٥٠ دقيقة، أو الوقت المخصص لليوم الدراسي أو الأسبوع أو الشهر أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي كله. يقوم المعلم في بداية العام الدراسي بوضع خطة سنوية لكل مادة دراسية يقوم بتدريسها، وتبين هذه الخطة غالباً توزيع مواضيع المادة الدراسية على أشهر العام الدراسي، وعلى أسابيع كل شهر. أما التخطيط لوقت اليوم الدراسي فيتم تدريجياً خلال العام الدراسي، وتبقى مهمة تنظيم الوقت في كل حصة صفية، والتي تتم يومياً عند القيام بالتحضير اليومي للدروس.

ونظراً لأهمية تنظيم الوقت وتوزيعه، فإنه لا يترك الأمر كله للمعلمين بل يتم تحديد النسب من الساعات لكل مادة دراسية في اليوم الدراسي أو خلال أسبوع، ويترك للمعلم حرية توزيع هذه الحصص على أيام الأسبوع، أما وقت الحصة فإنه يتحدد عادة من خلال معرفة أعمار الطلاب، ونوع المدرسة ومتطلبات المادة، كما أن عملية تنظيم الوقت ترتبط بالمكان والإمكانات المادية أو البشرية المتوافرة، فإذا كانت الغرفة تحتوي على عدد من المراكز أو الزوايا التي تعالج موضوعات مختلفة، فإنه يمكن أن يترك للطلاب حرية اختيار المركز أو الموضوع الذي يرغب المشاركة فيه تحت إشراف المعلم.

ويبدو من المناسب هنا أن نميز بين وقت الانشغال والوقت المخصص للتعليم، إذ يشير وقت الانشغال إلى: الوقت الذي يقضيه الطالب في المهمات التعليمية، فقد يخصص المعلم ٣٠ دقيقة لطلابه لقراءة مادة ما، إلا أنهم قد لا ينشغلون بالقراءة أكثر من ٢٠ دقيقة، ويرتبط مفهوم وقت الانشغال بمفهوم الانتباه، إذ إن الانشغال يعني توجيه انتباه الطالب للمهمة التي يقوم بها، كما ويرتبط بكمية المحتوى الذي ينشغل به، بحيث يقطع كمية محتوى أكبر كلما كان وقت الانشغال أكبر. ويرتبط وقت الانشغال كذلك بمفهوم دافعية الطالب للتعلم، وتشير بعض الدراسات أن الكثير من الوقت يضيع في أمور غير أكاديمية، مثل الاستراحات، والمناقشات التي لا ترتبط بموضوع الدرس، وأحلام اليقظة والسرحان...الخ.

وقد أجريت العديد من الدراسات من أجل التعرف إلى طرق التقليل من الوقت الضائع، وتوصلت هذه الدراسات إلى مجموعة من الإجراءات التي يؤدي إتباعها إلى التقليل من الوقت الضائع وهي:

- يجب أن يتحرك المعلم في جميع أنحاء غرفة الصف كي يستطيع مراقبة الطلاب وهم يعملون.
- على المعلم أن يتأكد أن الطلاب مستمتعون بما يقومون به من نشاطات، وأنهم قادرون على القيام به.
- يكتب المعلم الإرشادات والتوجيهات على السبورة.

- ينوع النشاطات فيعطي الطلاب ذوي التحصيل العالي نشاطات أكثر تجريداً من الطلاب ذوي التحصيل المتدني الذين يفضلون أن يتم تعليمهم من خلال الألعاب والمواد المحسوسة.
- لا يترك المعلمون طلابهم يقومون بالأخطاء لمدة طويلة، بل عليهم أن يقدموا لهم تغذية راجعة مستمرة عن عملهم كي يقوموا بإجراءات التعديلات المناسبة دون هدر كبير من الوقت.

١. **استراتيجية التعليم المباشر**

وهي استراتيجية في زيادة وقت الانشغال الأكاديمي وضبطه، وهي ترتكز على الأمور التالية:

- يضبط المعلم الأهداف التعليمية.
- يختار المعلم مادة تعليمية مناسبة لمستوى طلابه.
- ينظم المعلم النشاط التعليمي خطوة خطوة.
- تكزن الأهداف واضحة للمتعلمين.
- يكون الوقت المخصص لتحقيق الأهداف كافياً.
- توجيه الطلاب في أدائهم.
- يكون التفاعل الصفي منظماً. يكون الجو العام أكاديمياً وحيوياً.

٢. **استراتيجية توزيع المهمات على المجموعات وتحديد نقاط لكل مجموعة**

تركز هذه الإستراتيجية على التعلم بطريقة المجموعات، شريطة الإشراف والتوجيه المباشرين من المعلم؛ لأن في ذلك زيادة لوقت الانشغال الأكاديمي، وبالتالي زيادة التحصيل لدى هؤلاء الطلاب.

٣. **استراتيجية توزيع وقت الحصة**

يكون توزيع وقت الحصة كما يقترح ديفز Davies كما يلي:

- في النموذج التقليدي للدرس الذي يتناول مهارة ما: ١٥٪ لشرح المهارة، ٢٥٪ لعرض المهارة، ٢٥٪ لعرض المهارة، ٦٠٪ من الوقت يمارس فيه المتعلمون المهارة.
- في درس المعرفة الجديدة يقترح أن يخصص: ١٠٪ من الوقت كمقدمة، ٦٥٪ لتنمية المعرف والأفكار الرئيسة، ٢٥٪ لربط وتجميع الأفكار.

٤. **استراتيجية التدريب على الإحساس بالوقت**

يمكن للمعلم أن يطلب من طلابه ممارسة النشاط التالي لتدريب طلابه على الإحساس بالوقت:

- تسجيل الوقت الحالي على ورقة بجانبك.
- ابدأ في الدراسة.
- في نهاية الساعة الأولى من بدئك للدراسة سجل عدد الصفحات التي قرأتها.
- وهكذا في نهاية الساعة الثانية، الثالثة، والرابعة.
- صف الخط البياني الذي يمكن أن يمثل العلاقة بين عدد الساعات، وعدد الصفحات.
- صف العلاقة بجملة خبرية.

إن تدريب الطلاب على الإحساس بالوقت وتقديرهُ يزيد من الأهمية التي يدركها الطالب في معالجة الأشياء، وإنجاز المهمات. والطالب الحريص على إدارة وقته، يحرص على وجود ساعة أمامه في كل موقف، وينظر إلى الساعة، لكي يرى مدى تقدمه في تنفيذ برنامجه اليومي، ولا تحكمه الظروف بل هو الذي يحكم بالظروف ويسيطر عليها.

٥. **استراتيجية السجل الزمني**

وفي هذه الاستراتيجية، يقوم المعلم بالاحتفاظ بسجل خاص(أجندة)، يسجل فيها المهمات التي سيقوم بها مثل التاريخ، واليوم، وساعة البدء المهمة أو النشاط،

والـوقت المتوقع للانتهاء من المهمة، وهكذا لبقية المهمات والأنشطة التي يتوقع القيام بها. وهي تشمل ثلاث مراحل أساسية هي:

- تسجيل الوقت وتحليله.
- تنظيم الوقت.
- تجميع الوقت، أي توفير فترات زمنية متصلة.

٦. استراتيجية فيرنر

وتتضمن هذه الإستراتيجية إدارة الوقت في ثلاث خطوات:

- التحليل، ويتم ثم خلال الاحتفاظ بسجل خاص لمعرفة أين يضيع الوقت.
- التخطـيط المتوسـط والطـويل المـدى، وتـشتمل وضـع خطـط تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- التخطـيط المتوسـط والطـويل المـدى، وتـشمل وضـع خطـط تنفـيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- التخطـيط قـصير المـدى، ويـشمل إدارة الـوقت يومـياً، ويتضمن تنفيذ خطط قصيرة بشكل يومي بالتتابع من خلال خطة زمنية محكمة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، قاسم.(١٩٩٩). الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا. رسالة المعلم،٢ (٣٩)، ٥٠-٥٧.
- أبو شيخة، نادرة.(١٩٩١).إدارة الوقت. دار مجدلاوي، عمان.
- الخطيب، جمال.(١٩٨٨). برامج في تعديل السلوك، مديرية الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- الخطيب، فريد.(٢٠٠٠). التفكير الإبداعي وماهيته. رسالة المعلم، ٣(٤٠)،٥-٢٥.
- الراسبي، زهرة.(١٩٩٩). إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- الشطني، تقرير.(١٩٩٦).واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان وأثره في التزام معلميهم ومعلماتهم بتعليمات المدرسة والدوام ومفهوم التنظيم لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الصمادي، إسماعيل.(٢٠٠٠). إستراتيجيات إدارة الوقت المدرسية، ورقة عمل غير منشورة مقدمة لمساق استراتيجيات التعلم والتعليم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، عمان.
- بلقيس، أحمد. (١٩٨٧). إدارة الصف وحفظ النظام فيه. وكالة الغوث الدولية (الأونوروا).
- جروان، فتحي.(١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم ونظريات.ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- حمدان، زياد. (١٩٨٢). تعديل السلوك الصفي. مؤسسة الرسالة، بيروت.

- خطاب، محمد.(١٩٨٧).سيكولوجية القيادة: مدير المدرسة قائد تربوي في مدرسته، وكالة الغوث الدولية(الأونوروا)، عمان.
- خليل، محمد الحاج، والكحلوت، أحمد، وأبو طالب، محمد(١٩٩٦). إدارة الصف وتنظيمه.ط١، مقرر رقم ٥٣٠١، جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- زهران، حامد. (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي.ط٧/ القاهرة: عالم الكتب.
- شفيق، محمود، والناشف، هدى. (١٩٨٢). إدارة الصف المدرسي. دار الفكر العربي، القاهرة.
- عاقل، فاخر.(١٩٨٢).علم النفس التربوي. دار العلم للملايين، بيروت.
- عثمان، فاروق.(١٩٩٥). سيكولوجية إدارة الوقت. دار المعارف، القاهرة.
- قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). تصميم التدريس. ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.
- كوافحة، تيسير.(١٩٩٩). التعلم والتعليم الصفي.ط٤، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- مرعي، توفيق.(١٩٩٢).إدارة الصف وتنظيمه،ط٣، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- مصلح، عدنان، وعدس، محمد.(١٩٨٠). إدارة الصف والصفوف الجمعة، عمان.
- نشواني، عبدالمجيد. (١٩٨٤).علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Bean, R.L.(2000) Foundations of Educational Leadership for Teachers. Lock Haven, PA: Lock Haven University Press.
- Encyclopedia Britannica. (1999). One Way View of Time in the Philosophy of History.(Internet).
- Encyclopedia Britannica.(1999).cyclic View of Time in the Philosophy of History. (Internet).
- Flint, L.J.(2001).An Equation for Teacher Leadership.(Internet).

- Gage, N & Berliner, D.(1979). Educational Psychology, Rand Mcnally College Publishing Company: Chicago.
- Hoppenstedt, E.M.(1991).A Teacher Guide to Classroom Management, Charles C. Thomas Publishers, Springfield, Illinois, U.S.A.
- Jones, F.V.& Jones, L.S.(1990). Comprehensive Classroom Management: Motivating and Managing Students(3rd ed), Boston: Allyn and Bacon(Internet).
- Klausmeier, H.J. & Goodwin, W.(1975) Learning and Human Abilities: Educational Psychology(4th ed), Harper & Row, publishers, Inc. New York.
- Murphy, T. (2001). Guidelines for Good Classroom Management Practice, Dublin City, Ireland, Email: guest@gpo.iol.ic.
- Roberts, Tessa.(1983). Management in the Primary School, Department of Education, University of Manchester, London: George Allen & Unwin.
- Saunders, M .(1979). Class Control and Behavior Problems: A Guid for Teachers, McGraw-Hill Book Co., London, N.Y.
- Silver, P.F. (1983). Educational Administration: Theoretical Perspective on Practice and Research, Harper & Row, Publishers Inc., New York, U.S.A.
- Wasinger, Teresa.(2001). A list of Things to Do Before School Starts, Wichita, KS, Email: Gibsongall@aol.com.

الفصل العاشر

استراتجيات التدريس الفعّال

- تمهيد
- مصطلحات التدريس الفعال
- مراحل التدريس الفعال وعملياته
- استراتيجيات التدريس الفعال
- استراتيجية التعلم الذاتي
- استراتيجية التعلم التعاوني
- استراتيجية المناقشة
- استراتيجية الاستقراء
- استراتيجية المنظم المتقدم
- استراتيجية الاستقصاء
- استراتيجية التعلم الصفي
- استراتيجية الانضباط الصفي
- استراتيجية تلبية الحاجات الفردية للتعلم
- استراتيجية مساعدة الطلبة على التذكر
- استراتيجية العصف الذهني

تمهيد

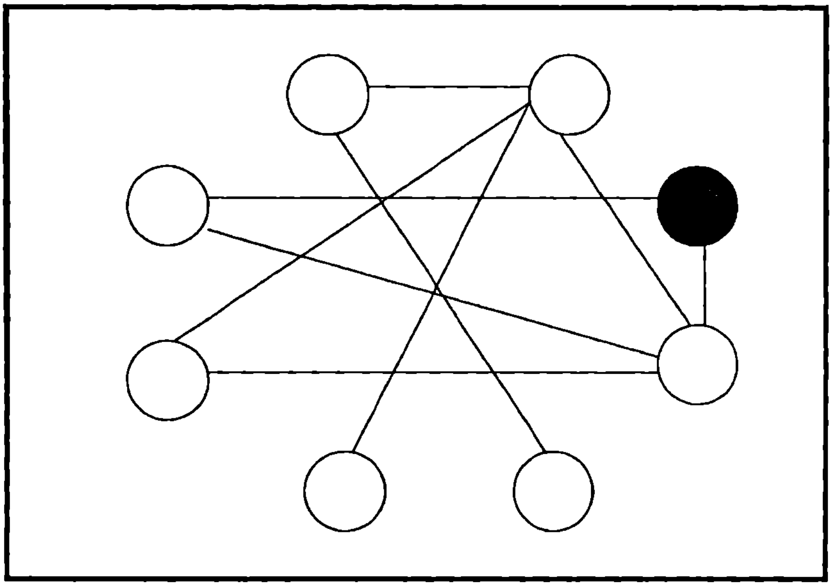
أولت نظريات التعلّم والتعليم اهتماماً متزايداً بالأنشطة والفعاليات التي تجعل من الطالب المحور الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، فكان لها أثرها الكبير في تفسير سيكولوجيا التعلم. وتعتبر المدرسة أحد أهم المؤسسات التربوية وفلسفتها، ويُعد التدريس وظيفتها الأولى وسبيلها لتحقيق أهدافها ورسالتها في التواصل الحضاري بين بني البشر عن طريق نقل الخبرات والمعلومات والأفكار للأجيال القادمة.

وقد تباينت وجهات النظر حول مفهوم التدريس وما يرتبط به من عمليات وعناصر مختلفة، فعّرفه هنتر بأنه مجموعة خطوات تحدث في أثناء والتّعلم وقبله لزيادة فرص التعليم، ويرى أن نموذج التدريس يتضمن ثلاثة محاور، هي: المحتوى المراد تدريسه، وسلوك المعلم، وأسلوب التدريس، وعرّف سايلر وآخرون (التدريس بأنه الخطوات التي تم من خلالها إحداث تغيير في سلوك شخص من قبل شخص آخر).

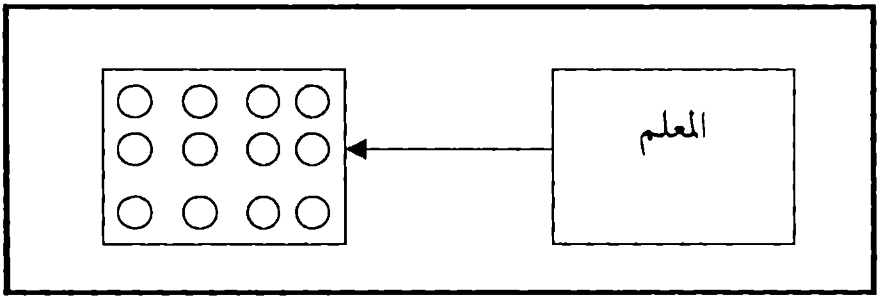
والتدريس عملية تتضمن ثلاثة مهارات رئيسة هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، والنظر إلى مهاراتها على أنها القدرة المساعدة في حدوث التّعلم، وتنمو عن طريق الإعداد والمرور بالخبرات المناسبة، بمعنى أن التدريس هو نظام اجتماعي يتم خلاله عمليات التّعلم والتّعليم، ويرى أبو زينة (١٩٨٢) أن التدريس عمليةٌ معقدةٌ عناصرها ...... متتابعة كل خطوة تتأثر فيما قبلها، وتؤثر فيما بعدها، وتسير وفق مخطط منظم. أما ولتريك يرى أن التدريس الفعّال هو الذي يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف واتجاهات.

إذن هناك اختلاف واضح بين مفهومي التدريس التقليدي الذي ينظر إليه كعملية اتصال فكري ذات قناة واحدة تبدأ بالمعلم وتنتهي بالتلاميذ، ومفهوم التدريس المعاصر الذي ينظر إليه على أنه عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الحواس والعاطفة والفكر واللغة. بمختلف صيغها التعبيرية واللفظية، وهو عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ بالاعتبار العوامل المكونة

للتعلم والتعليم كافة، ويتعاون خلالها المعلم والتلاميذ والإدارة المدرسية والأسرة لتحقيق الأهداف التربوية.



التفاعل في التدريس المعاصر



التفاعل في التدريس التقليدي

شكل رقم (١) طبيعة تفاعل المعلم والتلاميذ في التدريس المعاصر والتقليدي

وعند استعراض التعريفات السابقة لمفهوم التدريس الفعّال نستنتج أنّ هناك اتفاقاً بينها على أن التدريس هو نظام يسير وفق مخطط منظم، تتم خلاله عمليات التعّلم والتعليم من أجل تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى الطلبة؛ لجعلهم قادرين على اكتساب مهارات ومعارف واتجاهات معينة.

المصطلحات المهمة المرتبطة بالتدريس الفعّال:

طريقة التدريس: هي الإدارة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهاج أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية

أما مرعي والحيلة (١٩٩٨) فقد عرفًا طريقة التدريس على أنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المنشودة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع، أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل أو إحراج المنهاج إلى حيز الوجود أو التنفيذ، وهي تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق الأهداف المتوخاة وتشمل أنشطة تعليمية تعلمية تُوظف كل مصادر التعلُّم المتاحة.

أما استراتيجية التدريس فقد عرّفها أبو زينة (١٩٨٢) بأنها مجموعة من الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في الحصة الصفية، أو هي ما يتصل بالجوانب المساعدة على حدوث التعلّم الفعّال كاستعمال طريقة التدريس الفاعلة واستغلال دوافع الطلاب، ومراعاة استعدادهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغيرها من الجوانب المتصلة بالتّدريس الفعّال.

وقد عُرفت الاستراتيجية أنها الأفعال أو الأداءات أو الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتطوير البناء المعرفي لدى المتعلمين، وهي بذلك ليست طريقة تدريس بل هي أشبه بلقاح أو مطعوم يُعطى لمقاومة مرضٍ ما، وهي إبداع من المعلم تستخدم عند الحاجة، وتُعلَّم بطريقة غير مباشرة، وتكون أكثر نجاحاً عندما تتوحد استراتيجية المعلم مع استراتيجيات المتعلمين، ولا يكون التدريس فعالاً بدون استراتيجية شريطة أن لا يكون عبئاً إضافياً على طريقة التدريس.

وعُرفت الاستراتيجية أيضاً بأنها أسلوب يتعلق بتنظيم أو تعليم محتوى المنهاج المدرسي وما يقوم به المعلم داخل الصف وخارجه من أعمال ومسؤوليات متعلقة بمادة التدريس، أو ما يقوم به الطالب من فعالية لتحسين تعلمه وتيسيره والسيطرة عليه.

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص طريقة التدريس هي الآلية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهاج للتلاميذ في أثناء قيامه بالعملية التعليمية التعلمية، أما الإستراتيجية فهي مجموعة تحركات المعلم داخل الغرفة الصفية التي تحدث بشكل متسلسل ومنتظم، بهدف تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مُسبقاً.

ويقترح أبو حطب والدوجي (١٩٨٠) عدداً من المبادئ والمعايير التي تجعل التعلّم الصّفي فعالاً ومحكماً وقادراً على تحقيق الأهداف المطلوبة:

١. ارتباط التعلّم باستعداد المتعلم وحاجاته.
٢. مشاركة المتعلم في التعلّم، وتجنب كراهيته للمادة أو المعلم.
٣. توفير الطمأنينة، ومراعاة الحالة النفسية للمتعلم، وتجنب التكرار الممل.
٤. مراعاة مبادئ التعلم الصفي الفعّال من وجهة نظر السلوكيين وتتلخص فيما يأتي:
   ١- يجب أن تبنى النتائج على ملاحظات السلوك الظاهر لدى الطلاب.
   ٢- عقل الطفل الوليد يشبه الصفحة البيضاء، وأن كل تعلم يأتي من الخبرة والعوامل الوراثية له أثر ضعيف في إحداث الخبرات، وأن الفرد هو الذي يتحكم بالخبرة.
   ٣- التّعلم يمكن تفسيره بتتبع العلاقات بين المثيرات والاستجابات، وما يتبع الاستجابات من تعزيز.
   ٤- الخبرات المراد تعلمها إذا تمّ عرضها على صورة سلسلة منظمة تنظيماً متسلسلاً من الأسئلة (المثيرات) والإجابات الصحيحة (الاستجابات) تؤدي إلى تعلم قوي.
   ٥- ما يتذكره الطلاب من الخبرات والاستجابات هي الاستجابات التي تُلحق بتعزيز وتكرار التعزيز بتكرار الاستجابات.

٦- التعلّم المفرّد هو التعلم المثالي.
٧- إذا كان من المسلّم به أن كل السّلوك يتم اكتسابه وتطويره نتيجة لتعزيز الخبرات، فمن المنطقي أن يتم تنظيم الخبرات المعززة لإحداث أنماط السلوك المرغوب في تعلمها.
٨- السَّلوك محكوم بنتائجه.
٩- السلوك هو نتيجة أحداث وظروف معينة وهي نتيجة تحكم الفرد في البيئة.
١٠- استخدام التعزيز يقوي احتمالية ظهور الاستجابة التي يراد تكرارها وبالتالي تعلمها.

أما مبادئ التعلم الصفي الفعّال من وجهة نظر المدرسة المعرفية فقد لخصها بالآتية:

١- يتعلم الطالب، كلما بذل جهداً ذهنياً معرفياً، وكلما تحوّل من السلبية إلى الايجابية.
٢- يتعلم الطلاب عندما يفهمون ويدركون العلاقات، وعندما يحدث التعلّم فإنهم يطورون عمليات الاستبصار أو أنهم يرون الأشياء في صورة جديدة.
٣- إنّ تقديم خلفية من المعلومات ووضع أسئلة مثيرة للطلاب لمناقشة الموضوعات حتى يشعروا أنهم اكتشفوا الأشياء بأنفسهم، يزيد من مساهمتهم في موقف التعلّم.
٤- يرى بياجيه أن الأطفال لا يفهمون فهماً حقيقاً، إلاّ ما يخترعونه وما يدركونه وما يكتشفونه بأنفسهم.
٥- إن المفاهيم التي يصفها الطلبة بأنفسهم مفاهيم خاصة وفردية، لذلك فإن المتعلم يُسرُّ عندما يطلب منه شرح ما يعرفه وما تعلمه بالطريقة التي يدركها أو يراها.
٦- يتم التعلّم من مواقف الخطأ مثلما يتم من المواقف الصحيحة.
٧- يثير التعلّم المعرفي ميل الطلاب للوصول إلى استراتيجيات التعلّم المعرفي وقد ذكر قطامي ثلاث استراتيجيات للتعلم المعرفي:

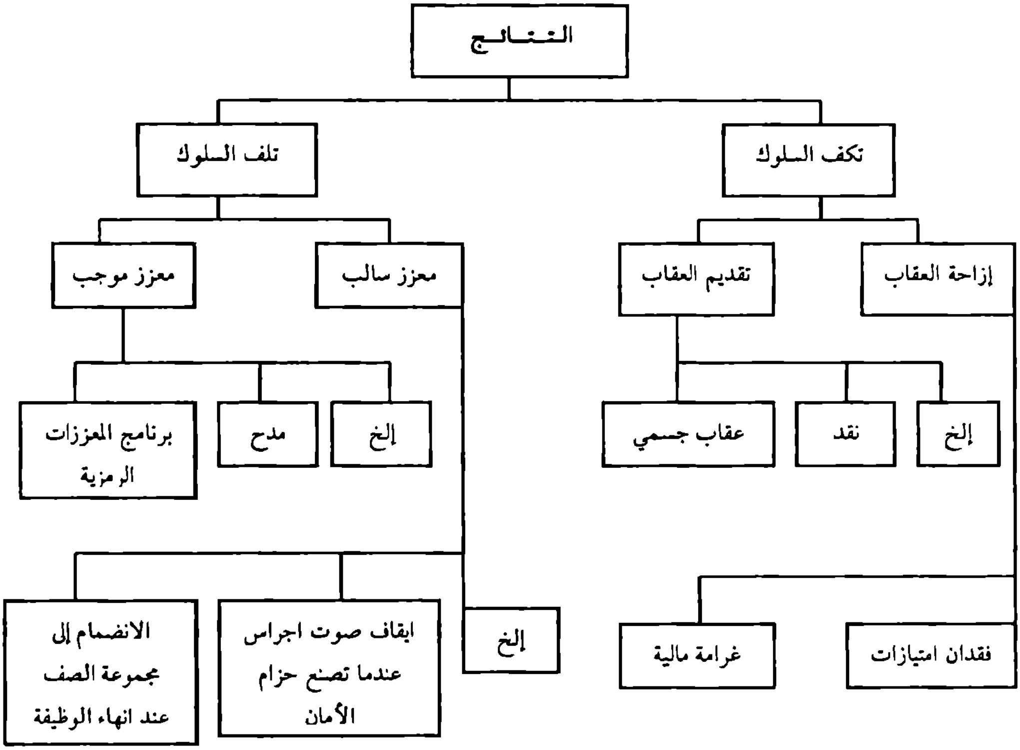
١. استراتيجية التفصيلات (ELABORATION):

وهي إحدى الاستراتيجيات المعرفية الفعّالة في التذكر، تتضمن زيادة الفهم عن طريق ربط المعلومات الجديدة، وبناء المعلومات التي لدينا في الذاكرة

طويلة المدى، وهذا يحدث عندما تكون المعلومات الجديدة داخلة ضمن شبكات الأعمال المقترحة و المخططات، ويقوم الفرد عادة بعمل ذلك آلياً في الذاكرة، ومثال ذلك، أننا عندما نبدأ بقراءة مادة تاريخية فإننا نتذكر أشياء نعرفها مسبقاً عن تلك الفترة الزمنية، وما توالى فيها من أحداث تساعد في تذكر شبكة معارف أو عوامل مؤثرة، ويمكن القول إن مزيداً من التفصيلات تُقدم وتُرتبط بالمفهوم، أو الكلمة تزيد من تكاملها مع الخبرات السّابقة، وتساعد على دمجها، وبالتالي تزيد في زمن الاحتفاظ بها، وتزداد مقاومتها للتحليل والنسيان.

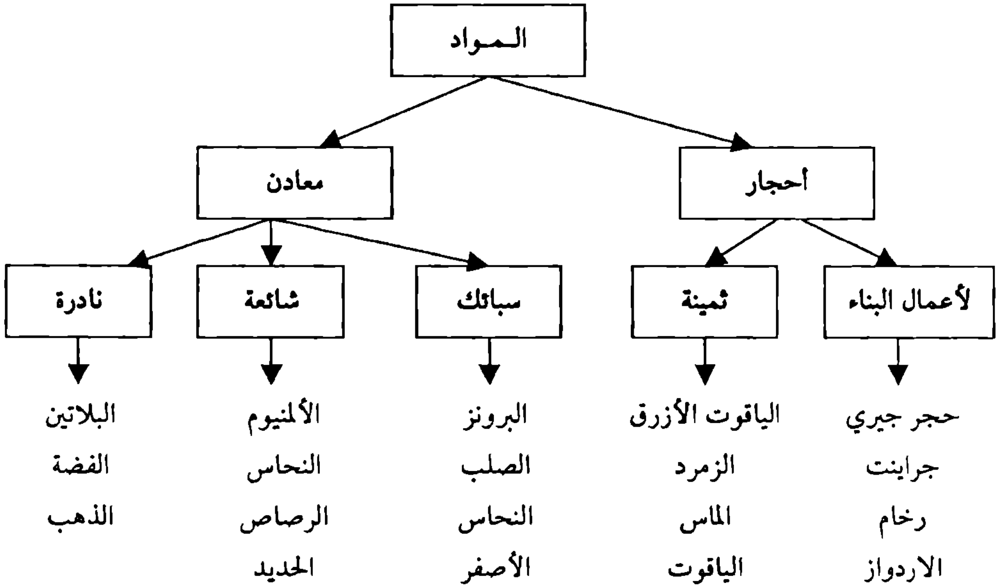
٢. استراتيجية التنظيم(ORGANIZATION):

وهي التي تساعد وتزيد من فاعلية التّعلم، وبالتالي تزيد مخزون الفرد وترتبط مع إستراتيجية التفصيلات؛ أي أن المادة المنظمة تنظيم جيداً تُعد أسهل تعلماً وأكثر مساعدة للتذكر، وأن فهم نظام التنظيم يساعد في التعلّم والتذكر لأمثلة محدودة، كما أن وضع المفاهيم في إطار تنظيمي، مثل التركيب الهرمي، وهو إحدى الطرق التي يمكن بها تفصيل المعلومات، والمثال التالي يوضح أهمية عوامل التنظيم في جعل المعلومات ذات معنى وفق تنظيم محدد يقوم به المتعلم، ويلاحظ فيه النشاط المعرف الذي يؤديه المتعلّم لتطوير الخبرة المتعلقة بمحتوى محدد، ويعكس المخطط معنوية الخبرة، حيث أعطى بور في دراسته قائمة لكلمات عشوائية وطلب من الطلبة تنظيمها على صورة شجرة كما في الأشكال الآتية:



شكل رقم(١) وضع المفاهيم في إطار تنظيمي هرمي

جدول شجرة التسلسل



القائمة العشوائية للكلمات	
ذهب	ياقوت أصفر
بلاتين	برونز
ألمنيوم	رصاص
حديد	ياقوت أزرق
الماس	حجر جيري
صلب	إردواز
جرانيت	فضة
نحاس	رخام
نحاس أصفر	زمرد

شكل رقم(٢) مخطط بور

٣. استراتيجية البيئة(Contex):

هي الاستراتيجية الثالثة في التّعلم المعرفي ومساعدة للتذكير، هناك جوانب معينة في البيئة المادية والتي يتم فيها التعلّم، بالإضافة إلى المعلومات التي تصبح جزءاً من الشبكات والمخططات المعرفية التي تشكلت لدى الفرد، وعند محاولة تذكر المعلومات لاحقاً سيكون ذلك سهلاً، إذا كانت البيئة مشابهة الأصلية التي تمّ فيها التّعلم.

أما النظريات الإنسانية، فقد ركزت على:

طرية التدريس غير الموجه(Non-Directive Teaching) والتعليم المستقل والمفتوح والتعليم الفردي، وطريقة التعيينات، إذا ما راعت الفروق الفردية، وطرق المناقشة المتفاعلة، والتدريس الخاص، والتعليم الوصفي، والتدريس العيادي، ومن نظرياتها نظرية كارل روجر وموري وغيرها.

مراحل التّدريس الفعّال عملياته:

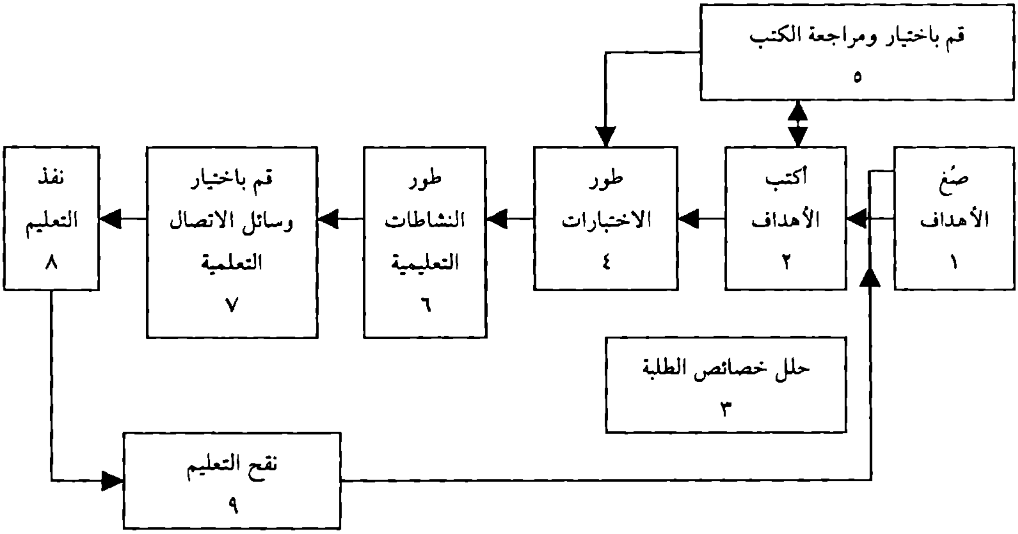
استخدمت عملية التصميم التعليمي منذ عشرين سنة ماضية بشكل رئيس لتطوير مواد تعليمية متنوعة وكثيرة كالمواد المطبوعة، والتعليم باستخدام

الحاسوب والتعليم المتلفز، وأثبتت البحوث أن هذه العملية أداة فعّالة في التخطيط لأي نوع من التعليم، والتصميم التعليمي يمكن تعريفه بأنه عملية نظامية(منطقية، علمية) لتصميم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقويمه. أما الخطة التعليمية فهي عدد من المكونات التي إذا تكاملت ستزودنا بخطوط عريضة تعرض تعليماً فعّالاً وذا كفاية، وتتكون من:

١. الأهداف التعليمية العامة.
٢. الأهداف الخاصة لكل هدف عام.
٣. فقرات الاختيار لكل هدف خاص.
٤. النشاطات التعليمية لكل هدف خاص أو مجموعة عنقودية من الأهداف:
   - نوع النشاط التعليمي.

- المحتوى.
- أدوات عرض النشاط التعليمي وأساليبه.

وبعـد التخطيط لهذه المكونات لابد من تطوير طريقة لربطها؛ ليتم تنفيذها في الغرفة الـصفية للوصـول بالطلبة إلى مستوى الأداء المطلوب، والطريقة المقترحة تتكون من خطوات متداخلة لها أهميتها والشكل المعروض يوضح:



"نموذج لتطوير التعليم الفعّال"

من خلال هذا النموذج يتبين أنه يتكون من تسع خطوات، وهي:

١. وضع الأهداف: وهي مشتقة في مجال التربية من مصادر متنوعة وتخدم غايات مختلفة، وأهمهـا التي توصف في ضوء مخرجات تعلم الطلبة(معارف، مهارات عقلية وحركية، واتجاهات).

٢. كـتابة الأهـداف: في هذه الخطوة يجري اشتقاق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة الـتي تبيّن بوضوح ماذا سيستطيع أن يفعله الطالب نتيجة للتعلم، ومكوناته الأساسية

هنا هي السلوك المتوقع من الطالب، والظروف التي سيتم بها توضيح السلوك والمعيار الدّال على المستوى.

٣. تحليل خصائص الطلبة: هنا لابد من إدراك المهارات والمتطلبات السابقة للطلبة ومعارفهم واتجاهاتهم عند التخطيط للتعليم الفعّال، ويقصد بها المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة حتى يبدأوا بتلقي التعلم.

٤. تطوير الاختبارات: للاختبارات أهمية كبيرة في عملية تصميم التعليم، فهو يزود الطلبة بمدى تقدمهم في إتقان الأهداف الخاصة، وتزود المعلمين بمعلومات من نوعية التعليم الذي قدموه، وتساعدهم في تنقيح التعليم أو تعديله.

٥. اختيار المحتوى: تقوم هذه الخطوة على إعداد معايير متفق عليها في مجالات المحتوى والعرض والتصميم و الاستخدام في الغرفة الصيفية، تفيدنا بمعلومات نوعية وعددية نستخدمها في اختيار الكتاب المدرسي وتحديد نقاط القوة والضعف فيه.

٦. تطوير النشاطات: هناك عدد من الأنشطة المناسبة لمعظم حالات التعلّم، ولها أهمية متفاوتة بين مجال وآخر، مثل الدافعية، الأهداف الخاصة، المتطلبات السّابقة، المعلومات والأمثلة، الاختيارات، والإثراء والعلاج.

٧. اختيار الوسائل: وهي وسائل الاتصال التعليمية أو الأدوات المادية التي يتم فيها عرض المادة التعليمية على الطلبة، وهي كثيرة ومتنوعة، وينبغي أن تكون عملية ومناسبة للطلبة ومناسبة لعرض النشاط التعليمي.

٨. تنفيذ التعليم: في هذه الخطوة تبدو أهمية استخدام إستراتيجية التعلّم المتقن (Mastery Learning Approach) والتي تبدأ عادة بتحديد مجموعة من الأهداف الخاصة، وبتطوير مجموعة من فقرات الاختبار لقياسها وتحديد مستوى الأداء.

٩. تنقيح التعليم: إن المعلومات الأساسية عن أداء الطلبة واتجاهاتهم والملاحظات عن فعالية مكونات الخطة التعليمية ودورها وقيمتها عندما لا تحقق الأهداف، هنا لا بد من مراجعتها وتنقيحها للبدء مجدداً في التنفيذ.

ويـرى حمـدان (١٩٩٨) أن خطـة التدريس المعاصر كنظام تربوي هادف تتكون من ثلاث مراحل رئيسة متتابعة تشمل كل منها عمليات محددة، هي:

١. المرحلة التحضيرية: وتتكون من العمليات التالية:
   - صياغة الأهداف السّلوكية.
   - تحضير البيئة الصفية وتخطيطها.
   - تخطيط عمليات التدريس من حيث المعلومات والأنشطة والإجراءات.

٢. المرحلة التنفيذية:

وهـي مـرحلة الـتدريس الـصفي، ويتعلم فيها التلاميذ المهارات والقدرات والمعارف الـتي تنص عليها الأهداف السلوكية، وفيها يستخدم المعلم معظم المعلومات والمبادئ والوسـائل والطـرق المقترحـة، ويعـالج المشكلات الصعبة ويحافظ على نظام الفصل بشكل يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

٣. مرحلة التغذية الراجعة:

وفـيها يقـوم المعلم إضافة لتقييمه المستمر لمدى تقدم تلاميذه وتعرفه على الصعوبات والمـشكلات وتوجـيه تدريـسه، وفـق ذلـك يقـوم بالتقييم الرسمي لمخرجات عملية التدريس بعد إنهاء تنفيذ المرحلة أو نهاية الفصل أو السنة، وهذا يُعرف بتقييم ما بعد التعلـيم أو التقيـيم النهائـي الكلي، وفيه يكشف المعلم مدى تأثير تدريسه على تعلم التلامـيذ وتحديد نقاط القوة والضعف فيه؛ مما يؤدي إلى تصحيحه وتوجيهه فيما بعد ليستجيب وبدرجة فعّالة أكثر لتعليم التلاميذ ورغباتهم.

استراتيجيات التدريس الفعّال:

تـنوع وتـتعدد اسـتراتيجيات وطـرائق الـتدريس الفعـال مـابين تعلم فردي وتعلم تعاونـي للإتقـان، وطرق المناقشة الصفة، وتدريس الأقران، والتمثيل التربوي، والاستقصاء، وحل المشكلات، والاستقراء، والأسئلة الصفية، وغيرها التي سيتم عرض وتفصيل لبعضها:

١ - استراتيجية التعلم الذاتي (المفرد):

في هذه الاستراتيجية يكون الطالب معلم نفسه، في الوقت الذي يستطيع فيه كل الطلاب التعلم بمفردهم، وتنمي حب المطالعة الحرة والتزويد بالمعرفة وسعة الإطلاع فيصبح واسع الأفق قادراً على اكتشاف الحقائق أو الربط بين الأفكار واستنباط الحلول.

وقد أورد عدس (٢٠٠٠) الخطوات التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية، وهي:

١. تزويد الطالب بالتغذية الراجعة عن الموضوع الذي سيدرسه، والطلب إليه تحديد ما فيه من أفكار رئيسة، ويبين العلاقة بينهما وتلخيصها وإبداء وجهة نظر وتعليلها بالعقل والمنطق.
٢. تكليف الطالب بقراءة الموضوع أولاً ووضع عدد من الأسئلة الشاملة.
٣. وضع المعلم أحياناً لعدد من الأسئلة والطلب إليه الإجابة عنها بعد قراءته للموضوع، وقد يقسم الموضوع على فقرات حينما يكون طويلاً.
٤. تزويد الطالب بورقتي أسئلة من نفس النوع للإجابة عنها الأولى قبل الدرس والثانية بعده، وبعد معرفة الإجابة الصحيحة يقارن بين الإجابتين.
٥. يقوم أحد الطلبة المتفوقين بمساعدة زميله على استيعاب الموضوع فيفيده الفهم والاستيعاب أكثر مما لو قام هو بذلك منفرداً بنفسه.

أما حمدان (١٩٩٨) فقد حدد خطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية على الشكل الآتي:

١. تقديم صور تقديمية للمنهج المكتوب على شكل منهج مسموع أو مرئي أو سمعي ومرئي؛ لأن التعلم الذاتي يقتضي اختلاف المحتوى المنهجي والصيغة التقديمية والتوقيت من تلميذ آخر.
٢. فرز المتعلمين ذاتيين وغير ذاتيين.
٣. تحديد مراحل تقدم التلاميذ في تعلم المواد المنهجية المختلفة.
٤. اختيار التلاميذ لصيغ المنهج المناسبة لأساليبهم الإدراكية.
٥. تقديم التلاميذ عند الانتهاء من كل وحدة منهجية للمناقشة معاً في مفاهيم وخبرات الوحدة، ليتغلبوا على الصعوبات قبل الانتقال لوحدة جديدة.

٢ - استراتيجية التعلم التعاوني(المجموعات):

تقوم هذه الاستراتيجية على تشكيل جماعة متماسكة يمكن تنظيمها إلى مجموعات صغيرة، بحيث تسمح لكل تلميذ باختيار مجموعته التي يرغب العمل معها، ومن خلالها يمكن للتلاميذ ممارسة نوعين من النشاطات:

أ- نشاطات ابتكارية: مهمتها إثارة دوافع التفاعل عند التلاميذ من خلال أعمال يدوية.

ب- النشاطات المعرفية: تُكسب المعارف للتلاميذ وتدريسهم الحقائق و القوانين.

الأسس التي تستند إليها هذه الإستراتيجية:

أ- الأسس التربوية:

١. أنها تجمع بين النمو الفردي للمتعلم والجمعي.
٢. تُعلم التلميذ السّلوك الاجتماعي المتوازن.
٣. تحمّل المعلم مسؤولية إنجاز العمل واحترام النظّام و الانضباط.
٤. إنجاز التلاميذ المستمر ضمن المجموعة الواحدة.

ب- الأسس الاجتماعية:

١. ممارسة الفرد للحياة الاجتماعية العادية داخل المجموعة.
٢. إثارة العمل الجماعي لدوافع النشاط لدى التلاميذ.
٣. تقوية دافع الانتماء من خلال الجماعة.
٤. اكتشاف ميول الأطفال ضمن مجموعات صفية.
٥. تُعلم التفاعل الايجابي حب التعاون والتفاعل.

جـ- الأسس النفسية:

١. تُلبي حاجات التلاميذ النفسية والمعرفية.
٢. تُساعد على اكتشاف ميول التلاميذ فيعبر كل منهم عن نفسه بطريقة ديمقراطية.
٣. تُعلّم التفاعل الايجابي وتزيد من مستوى النشاط.

ويرى عبد الهادي (٢٠٠٠) أنه يمكن تطبيق طريقة المجموعات على جميع المواد الدراسية وموضوعاتها، ويتم ذلك من خلال توزيع الموضوعات المدرسة ضمن إطار الوحدة الدراسية الواحدة بحيث تؤدي إلى تفعيل الأدوار داخل المجموعة، وتشجيع العمل الفردي ضمن الإطار الجماعي مما يؤدي إلى كسر الملل والاهتمام بالمادة

دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني، يتمثل بالآتي:

١. تهيئة بيئة تربوية مناسبة لنمو المتعلمين، تثير دافعيتهم للعمل الجماعي وتساعدهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.
٢. إعداد الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات.
٣. يعطي المعلم نشاطاً جماعياً ويزودهم بالتوجيهات المناسبة قبل بدء العمل، حيث يثير وعيهم لبعض المشكلات التي تصادفها.

يتطلب تطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس موضوع ما، الخطوات الآتية:

١. تقسيم الطلبة إلى عدد من المجموعات المتساوية العدد، بواقع خمسة طلاب إلى ست في المجموعة، ويحكم عدد المجموعات عدد الطلبة في الصف.
٢. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة؛ أي توزيعهم توزيعاً غير متجانس في المجموعة الواحدة (متفوقون، متوسطون، ضعاف) من حيث التحصيل.
٣. أن يكون لكل مجموعة قائد يدير شؤونها.
٤. أن يتم تقسيم العمل ضمن المجموعة الواحدة.
٥. أن تتم عملية التقييم بشكل جماعي أولاً وبشكل فردي ثانياً.

ولا بد في هذه الإستراتيجية من توافر الأدوات اللازمة كالطاولات المستديرة والمقاعد المناسبة سهلة الحركة، وسعة مساحة الغرفة الصفية، وتنظيم جلوس الطلبة بشكل دائري في المجموعة الواحدة، وأن تقابل المجموعات بعضها بعضاً، وتسمية كل مجموعة باسم يُميزها عن غيرها.

٢ - استراتيجية المناقشة:

تستخدم هذه الاستراتيجية في التعليم كأسلوب مستقل لدراسة موضوعات مختلفة- عند التلاميذ- تحتاج إلى الاستيعاب والتحليل والتركيب، وإلى تكوين مهارات عقلية لدى المتعلمين، وفي مجال التطبيق العملي تؤدي إلى زيادة فهم التلاميذ وإدراكهم للموضوعات المطبقة بعد المناقشة، أو تستخدم هذه الطريقة في موضوعات متعددة كالتاريخ والمسرحيات أو موضوع ما له علاقة بموضوعات أخرى، وتستخدم هذه الطريقة التي تتم بصورة جماعية حينما تكون المناقشة من أكثر أساليب التعلم فاعلية ويكون المعلم ديمقراطياً قادراً على التنظيم واسع الاطلاع ومتكلماً بطلاقة وواثقاً من نفسه ومتواضعاً.

بالإضافة لدور المناقشة في الحصول على المعلومات وشرح الموضوعات فإنها تؤدي إلى تقبل آراء الآخرين وعدم التعصب لأراء محددة؛ ولتحقيق أهدافها لا بد من الإعداد الدقيق لها، ويتم ذلك من خلال:

١. القراءة الشاملة للموضوع:

لا بد لإعداد عملية نقاش ناجحة يشارك فيها التلاميذ بفاعلية مستمرة من قراءة المعلم الواسعة في مختلف المراجع لتصبح لديه معرفة شاملة بالموضوع.

٢. تحديد أهداف النقاش:

من خلال إعداد قائمة بالنتائج المنوي الوصول إليها.

٣. إعداد وجمع المصادر:

أن يختار المعلم المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع والمفيد في النقاش.

٤. تقديم الموضوع للتلاميذ:

تقديم موضوعات تثير النقاش وتشعر الطلاب بالحاجة والرغبة لعملية التعليم.

٥. تقسيم العمل:

تقسيم الموضوع إلى نقاط والصف إلى مجموعات وتوزيع الأدوار التالية:

أ- اشتراك كل تلميذ في مناقشة موضوع محدد.

ب- اختيار التلميذ للموضوع الذي يرغب فيه وفق ميوله واهتماماته.

جـ- مناسبة الحوار لطبيعة المادة الدراسية.

٦. إعداد المكان والزمان المناسبين:

تحدد المكان واختيار الزمان اللذين يساعدان على تحقيق أهداف النشاط.

٧. بدء المناقشة:

عرض الموضوع بإيجاز وسرعة، والتركيز على التساؤلات المثيرة للنقاش، والتركيز على:

أ- حسن توزيع الأدوار ومدى الإفادة من القراءات وتوزيع الأسئلة.

ب- ديمقراطية المعلم واحترامه لأراء الطلبة ومشاعرهم.

جـ- حصر المناقشة بنفس الموضوع وعدم التشعيب.

د- عدم سيطرة أحد التلاميذ على النقاش.

هـ- عدم مناقشة ما تمّ مناقشته والاتفاق عليه.

٨. النشاط الختامي:

إنهاء النقاش بخلاصة للأفكار التي سجلها المعلم على السبورة، أو سجلها الطلبة في أثناء النقاش لتتم الاستفادة منها مستقبلاً، خاصة فيما يتعلق بالمادة التدريسية.

أشكال المناقشة:

١- المناقشة المباشرة:

وتبدأ بإثارة المعلم لسؤال ما يطلب الإجابة عنه، أو يحدد مشكلة تتطلب حلاً، ويشجع التلاميذ على القيام بنشاطات وقرارات متنوعة حول الموضوع.

٢- المناقشة غير المباشرة:

وفيها يطرح المعلم مسألة أو مشكلة من خلال عدة أسئلة تتعلق بها وتكون غير مباشرة، وبتوجيه المعلم للمناقشة يتم الوصول للموضوع المراد دراسته.

٣- الندوة: وتكون بتشكيل المعلم للجنة من التلاميذ بقرارات متعلقة بموضوع أو مشكلة ما تمّ مناقشتها، ويعرضون أفكارهم أمام زملائهم، فيدور الحوار بين جميع التلاميذ.

مزايا طريقة المناقشة الجماعية:

١. اشتراك جميع التلاميذ في نشاط المناقشة.
٢. تشعر المناقشة التلاميذ بالمتعة والرضى وتقبل الحياة المدرسية.
٣. اشتراك أكبر عدد من التلاميذ يغني الدرس بوجهات نظر مختلفة.
٤. يتعلم التلاميذ احترام أراء زملائهم وتقبل النقد.
٥. يكون التلميذ بهذه الطريقة عضواً مشاركاً وفعّالاً.
٦. يُعد المعلم لدروسه بشكل دقيق وفعلي وشامل ويوجه النقاش نحو الأهداف.
٧. يفيد النقاش في إنجاح أساليب تدريس أخرى كالمحاضرة أو الدروس المحوسبة.

٤ - استراتيجية الاستقراء الحديث:

قام بتطوير هذه الطريقة المربية الأمريكية هيلدا تابا، حيث اعتمدت على ثلاث فرضيات، هي:

١. أن القدرة على التفكير مهارة يمكن تعلمها.
٢. التفكير عملية تفاعل نشط بين إدراك التلميذ والمادة الدراسية.
٣. يتقدم التفكير وفق التدرج المنطقي المنظم للمادة الدراسية ومعلوماتها.

وتقوم طريقة هيلدا تابا الاستقرائية على تنفيذ مراحل متسلسلة، هي:

١. تشكيل المفهوم بواسطة:
   - تعيين المعلومات والبيانات المتصلة لموضوع الدرس وترقيمها.
   - تجميع البيانات حسب تشابهها وتبويبها.
   - تطوير وتسمية فئات خاصة لكل مجموعة من خلال أسئلة مثل: ماذا تشاهد؟ ماذا سمعت؟ اذكر ما تعرفه. أي البيانات تخص...؟
٢. تفسير المعلومات: وتضم ثلاث عمليات رئيسة، هي:
   - تعيين العناصر أو المجموعات الرئيسة للبيانات مثل: ما هو العنصر الرئيس في هذه المجموعة؟ ما هي المجموعة برأيك الأكثر تأثيراً على غيرها؟

- إيجاد علاقة العناصر أو المجموعات الرئيسة بعضها ببعض، وتحديد الروابط السببية فيما بينها بأسئلة مثل: ما العلاقة التي تربط ...؟
- تطوير المبادئ والتعميمات بسؤال التلاميذ مثل: ماذا تستنتج من هذه العلاقة؟

٣. تطبيق المبادئ: وتشمل العمليات الآتية:
- تنبؤ النتائج، ماذا يحدث لو طبقنا المبدأ على...؟
- توضيح التنبؤات ودعمها، لماذا تعتقد أن مثل هذا سيحدث؟
- إثبات وبرهنتها التنبؤ بالبحث والاستقصاء والأمثلة الواقعية؛ وفي مجال التطبيق فإن تابا توصي بالآتي:

• أن يتدرج المعلم في المعلومات والخبرات المطلوبة من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب.
• توفير معلومات كافية يستطيع المعلم والتلاميذ من خلالها استقراء العلاقات والمبادئ والتعميمات.
• استعمال المعلم لأسئلة واضحة ومفيدة متسلسلة في طبيعتها فيما يسمى بالأسئلة المثيرة.
• ضرورة التعاون بين المعلم والتلاميذ في أثناء عملية الاستقراء

٥ - استراتيجية المنظم المتقدم:

صاغ عالم النفس الأمريكي أوزبل المنظمات المتقدمة كنمط تعليمي يزيد فيما بينها في بنيته كلية متكاملة.

وقد حدد أوزبل أربعة أنواع للتعليم الصفي تتمثل بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى والاستقبالي الاستظهاري، والاستكشافي ذي المعنى، والتعلم الاستظهاري.

ويمكن تعريف المنظمات المتقدمة بأنها مقدمات تمهيدية شاملة أكثر تجريداً وعمومية من المادة المراد تعليمها في بداية الموقف التعليمي، وتكون بعبارات مألوفة للمتعلم ومتصلة بالأفكار الموجودة في بنيته المعرفية وبالمهمة التعليمية، والهدف فيها تسهيل التعلم ذي المعنى.

استراتيجيات المنظمات المتقدمة:

١. مراحل تقديم المنظمات المتقدمة:

أ- تقديم المنظم التمهيدي بعد توضيح الأهداف، ثم تحديد السمات المميزة مع إعطاء الأمثلة والتكرار وتنشيط وعي الطالب المعرفي والرقي به.

ب- تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار وتوضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه في أثناء عرض المادة التعليمية.

جـ- تقوية النظام المعرفي من خلال اختبار علاقة المادة الجديدة بالأفكار الموجودة لدى الطالب سبقاً، لتؤدي إلى عملية تعلم نشطة وفعّالة باستخدام مبادئ الدمج المتكامل والتعلم الاستقبالي.

٢. مواصفات المنظمات الجيدة:

أ- أصيلة تمثل المفاهيم الأساسية وتسمح باستنتاج العلاقات.

ب- واضحة ومفهومة من قبل الطلاب المستهدفين.

جـ- موجزة، تشمل الحقائق أو المعلومات اللفظية والمرئية.

د- العمومية في لغتها ومعناها، والشمولية والتسلسل المنطقي والسيكولوجي.

هـ- القوة التأثيرية على تنظيم التأثيرية وعلى تنظيم المعلومات في العقل الإنساني وتسيير تعلمها.

٣. الأنشطة التي ينبغي مراعاتها في المحتوى:

أ- اطلاع المعلم على المادة الدراسية، وتحديد المنظمات التمهيدية التي تشكل الهيكل الأساسي للموضوع.

ب- اختيار محتوى كل منظم من حيث نوعه، والمعلومات والحقائق الأساسية المتصلة.

٤. ممارسات تعليمية على المعلم مراعاتها:

أ- تحديد الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المنظمات وتسهيل تعلمها.

ب- تنظيم المنظمات بشكل منطقي يتناسب ووقت الحصة.

جـ- تحقيق الممارسة في التعلم القائم على المعنى.

٦. استراتيجية الاستقصاء:

تجمع هذه الطريقة التدريسية بين هدفين تحصيل المحتوى الأكاديمي وبناء الفكر بتطوير قواه المنطقية العاقلة، وكذلك حاجته للدور الفعّال من التلاميذ خلال التعلّم والتحصيل، ليس لحفظ المادة، بل لفهمها وصناعة القرارات المتخصصة بوساطتها.

الأمور الواجب مراعاتها من قبل المعلم في أثناء القيام بدوره كمستشار:

١. استطلاع التلاميذ للموضوع الدراسي المطلوب، بتشجيعهم بالأسئلة المتشبعة المثيرة.

٢. تطوير التلاميذ وابتكارهم للقواعد و الأحكام أو المفاهيم نتيجة استطلاعهم للمادة.

٣. اكتشاف التلاميذ لصلاحية الأحكام التطبيقية من خلال عرض المعلم لمواقف أو مشاكل محددة، ثم الطلب إليهم بتوظيف ما توصلوا إليه من قواعد أو أحكام أو مفاهيم، وعند نجاحهم وشعورهم بأن ما لديهم يمكن موالفته مع مناسبات أو مواقف متعددة جديدة، يتم الانتقال لدورة أخرى من الاستقصاء واستنباط الأحكام والقواعد، وإذا ما وجد أن ما لديهم غير كافٍ وغير فعال للمطلوب، فإنهم وبتشجيع المعلم يعمدون إلى تعديل الأحكام أو المفاهيم أو تنقيحها لرفع قابليتها للتعميم والاستعمال مرة أخرى.

ولرفع جدوى استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم يحسن بالمعلم مراعاة ما يأتي:

١. التركيز على التلاميذ والمحتوى الدراسي الذي يجري استقصاءه.

٢. التركيز على بناء الفكر وتطوير قواه الإدراكية الراشدة أكثر من الاهتمام بالمعلومات.

٣. قبول أية أراء أو قرارات يتوصل إليها التلاميذ ثم التدرج بهم لتطويرها للأفضل.

٤. تجنب إخبار التلاميذ بخطأ ما في قراراتهم أو أرائهم أو الإشارة المباشرة لذلك.

٥. تشجيع التلاميذ لتطوير قدراتهم الإدراكية خلف إنتاج الإجابات المحددة لأخرى مبتكرة ومتنوعة العطاء والآراء.

٦. توجيه السؤال: ما الذي دعاك للاعتقاد بأن هذا هو الحل الصحيح؟ عند إعطائهم حلاً أو حكماً خاطئاً كلياً أو جزئياً.

أما عبيدات (١٩٨٥) فقد نظر لإستراتيجية الاستقصاء نظرة تنسجم مع أسلوب حل المشكلات في التدريس، فحدد خطواتها بما يأتي:

١. الشعور بالمشكلة.
٢. تحديد المعلومات عن المشكلة.
٣. جمع المعلومات عن المشكلة.
٤. صياغة الفرضيات.
٥. اختبار الفضيات المناسبة.
٦. اختبار صحة الفرضيات المقترحة لحل المشكلة.
٧. الوصول إلى التعميمات واستخدامها في تفسير مواقف جديدة.

٧ - إستراتيجية التعلم الصفي(الجو الدافعي):

أورد جرادات (١٩٨٢) ثلاث طرق توفر الجو الصفي الدافع للتعلم هي:

١. تهيئة الفرص المناسبة للطلبة للتعبير عن قدراتهم في التحكم في مصيرهم، ويتم وفق ذلك تشجيع ميول الطلبة الأصلية للتعلم والنمو وتحمل مسؤولية تعلمهم.
٢. مساعدة الطلبة في عمليات الاختبار والتجريب، وهذا يقلل من أهمية أثر المترتبات السلبية الناتجة عن المحاولة والاختبار في خبرات التعلم مثل: حالات الملل والسأم والخوف من الفشل أو الانسجام في المواقف الصعبة.
٣. إيجاد جو صفي إيجابي مدعم للطلبة حتى يشعر فيه الطلبة بفرديتها وبتميزهم وتقدير فرديتهم وتميزهم واحترامهم.

٨ - استراتيجيات الانضباط الصفي:

هناك عدة استراتيجيات يستطيع المعلم أن يقوم بها من أجل الانضباط الصفي، هي:

١. يزيد المعلم التفاعل بين المتعلم وزملائه داخل غرفة الصف.
٢. يركز اهتمام الطلاب على الجوانب الذهنية واستخدام حواسهم في التعلم والتعليم.
٣. يصمم لهم بيئة ثرية، مع تنفيذ الإجراءات والأنشطة من أجل إثارة حب الاستطلاع والاهتمام بما لديهم.
٤. مراعاة الحزم في الانضباط الصفي مع المحافظة على إظهار المرونة في التعامل مع الطلبة.
٥. يساعد الطلاب على وضع أهدا ف تعليمية حقيقية.
٦. يوفر للطلاب الوقت الكافي حتى يتمكنوا من تخطيط الأعمال اللازمة لتحقيق أهدافهم التعليمية.
٧. يقوم المعلم بدعم مشاعر النجاح والمثابرة لدى التلاميذ حينما يحققون أهدافاً تعليمية.

٩ - استراتيجية تلبية الحاجات الفردية للتعلم:

وهذه الاستراتيجية تتطلب من المعلم استخدام إستراتيجية مناسبة لتلبية حاجات الطلبة الفردية، وبذلك يتم استثارة دافعيتهم للتعلم، ومنها:

١. تشخيص الحاجات الفردية والميول والأهداف للمتعلم.
٢. مساعدة المتعلم لتحديد أهدافه الشخصية وربطها بهدف التعلم.
٣. ربط هدف التعلم العام للمتعلم بحاجاته وميوله.
٤. صياغة أهداف التعلم وأنشطته لتحقق نجاح المتعلم.
٥. مساعدة المتعلم على صياغة أهداف التعلم.
٦. أن يكون أهداف التعلم واضحة وقابلة للقياس ومرغوبة ومعقولة ويمكن تحصيلها.

١٠ - استراتيجيات مساعدة الطلبة على التذكر:

هي أدوات أو استراتيجيات تزود المتعلم بروابط تبين المعلومات المعروفة وغير المعروفة، ومن هذه الاستراتيجيات:

١. عملية التجميع(Chunking):

وهـي العملـية التي بها جمع وحدات صغيرة مفردة من البيانات في وحدات أكبر ذات معنـى، ويساعد هذا التنظيم المعرفي الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات التي يحتاجها ولو لفترة محددة من الزمن.

٢. طريقة السلسلة(Chain Mnemonics):

وفيها يتم استخدام روابط حسية بصرية يبدعها المتعلم بين الفقرات المتضمنة في قائمة من أجل مساعدته على استدعاء تلك الفقرات.

٣. إستراتيجية الحرف الأول(First-Letter Techniqve):

وهي بناء كلمات من الأحرف الأولى لكل كلمة أو جملة يريد المعلم استرجاعها.

٤. إستراتيجية القصة(Narrative Techniqve):

يتم فيه ربط الكلمات المستهدفة على شكل قصة.

٥. إستراتيجية الكلمات اللاقطة (pegword Method)

وهـي تخـيل صورة ذهنية تربط بين الكلمة اللاقطة والمعلومة الجديدة المراد تعلمها أو تذكرها.

٦. الكلمات المفتاحية (The Key word Method):

يـتم فـيها ربـط الكلمة الأجنبية المراد حفظها بكلمة من اللغة الأصلية، تبدو مشابهة للكلمـة الأجنبية في بعض أجزائها، أو تكوين صورة ذهنية للكلمة المفتاح تتفاعل مع معنى الكلمة بطريقة ما

٧. طريقة الموقع (loci method):

وهـي إحـدى الأسـاليب البـصرية المـساعدة للذاكرة، بحيث إن المتعلم يربط الأشياء بأماكن مألوفة.

٨. استراتيجية التصور (imagery): وهي التصور البصري للمادة، بينما يغلب الترميز اللفظي للمفاهيم المجردة كالكلام والشجاعة.

٩. التأمل (Mediation):

تتضمن هذه العملية الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم للإفادة من خبراته المخزنة في مواجهة مواقف حياتية أو تعليمية.

١٠. استراتيجية التعلم للإتقان:

نفترض أن الطلبة يختلفون في معدل تعلمهم ويستطيعوا تحقيق الأهداف من خلال التعلم الفردي الذي يختلف زمنه باختلاف تقدم الطلبة، ويتمثل التعلم للاتقان بإعطاء الوقت الكافي الذي يحتاجه المتعلم المحدد بدرجة من الكفاءة والإتقان .

مراحل إستراتيجية التعلّم للإتقان (Mastery of Learning):

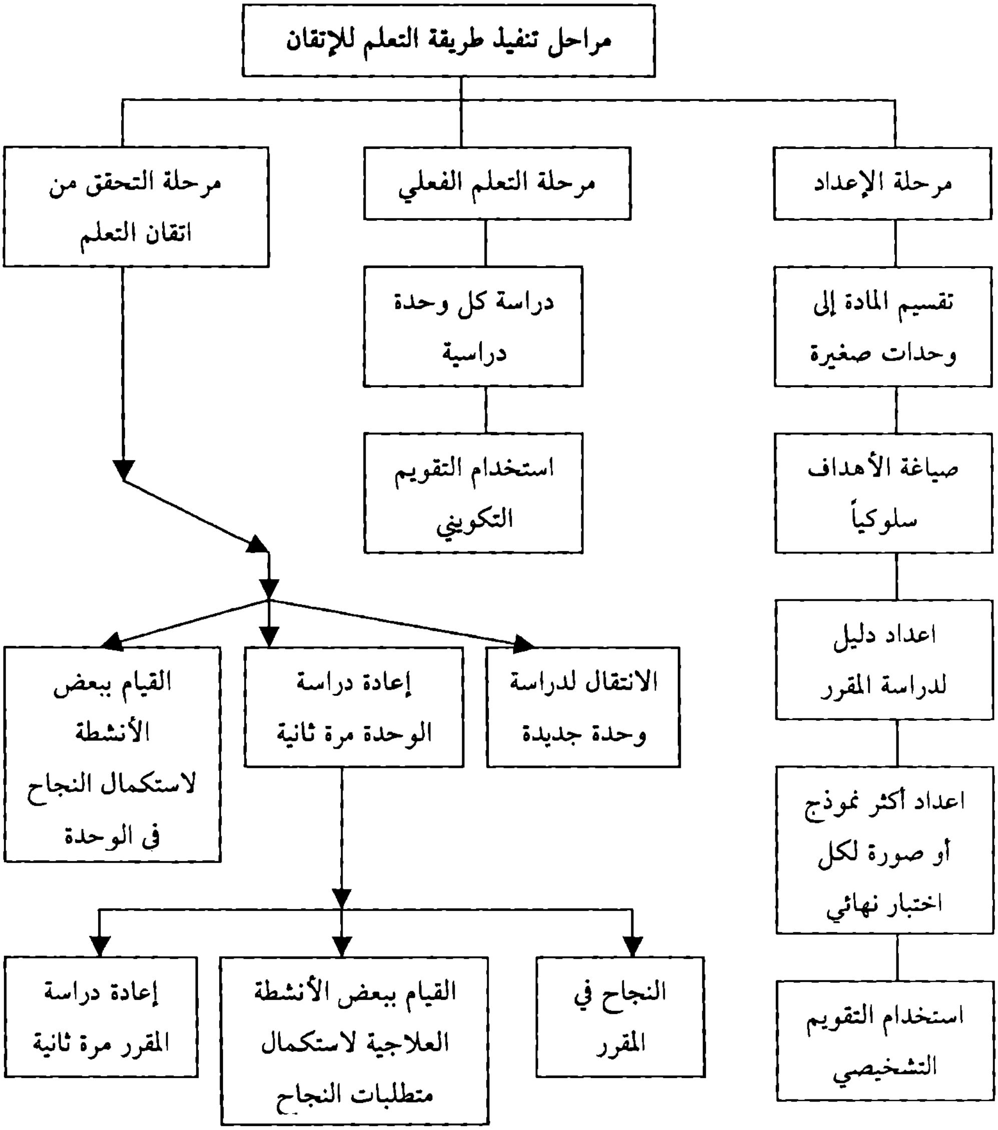
١. مرحلة الأعداد.
٢. مرحلة التعلم الفعلي.
٣. مرحلة التحقق من اتقان التعلم.

مزايا التّعلم للاتقان:

- تشتمل على مفهومي الفعالية والفاعلية .
- توفر خبرات للنجاح المستمر وتنمية مفهوم الذات .
- استثارة الدافعية للتعلم .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- استثارة التنافس مع المعيار بدلاً من الزملاء .
- تحقيقه لتأكيد التعلم وإتقان انتقال أثر التدريب .
- تزود الطالب بالتغذية الراجعة.

أما نموذج كارول في الإتقان فقد تضمن ما يلي:

١. الوقت: مقدار الوقت اللازم لإنهاء مهمة ما .
٢. قدرة المتعلم على فهم عملية التعلّيم .
٣. نوعية التدريس .
٤. المثابرة وهي الوقت الذي يرغب المتعلم قضائه في العمل على المهمة التعليمية.


مراحل تنفيذ طريقة التعلم للإتقان
مرحلة الإعداد
مرحلة التعلم الفعلي
مرحلة التحقق من اتقان التعلم
تقسيم المادة إلى وحدات صغيرة
صياغة الأهداف سلوكياً
اعداد دليل لدراسة المقرر
اعداد أكثر نموذج أو صورة لكل اختبار نهائي
استخدام التقويم التشخيصي
دراسة كل وحدة دراسية
استخدام التقويم التكويني
الانتقال لدراسة وحدة جديدة
إعادة دراسة الوحدة مرة ثانية
القيام ببعض الأنشطة لاستكمال النجاح في الوحدة
النجاح في المقرر
القيام ببعض الأنشطة العلاجية لاستكمال متطلبات النجاح
إعادة دراسة المقرر مرة ثانية

١١. استراتيجية العصف الذهني: brain storming

العصف الذهني، هو حفز الأفكار الإبداعية وتوليدها حول موضوع معين للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار من مجموعة الأشخاص المشاركين خلال فترة زمنية قصيرة .

فوائد العصف الذهني:

- يبني الثقة ويشجع على الصراحة والانفتاح الذهني .
- يساعد على ايجاد مناخ صفي حيوي متعاون .
- يظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة .
- يساعد الطلاب على التفكير الابداعي .
- يقدم لنا وسيلة للتركيز بمدى الاحساس لموضوع أو مشكلة ما.

إن استخدام إستراتيجية العصف الذهني في طريقة العرض تعود بالفائدة في حل المشكلات. والجهد الجماعي غالباً يكون منتجاً أكثر من جهود الأفراد بشكل فردي. وتحتاج جلسة العصف الذهني، إلى:

- شخص يسجل جميع الأفكار.
- البدء بتحديد المشكلة.
- تحديد الوقت وتسجيل جميع المساهمات دون انتقاد أو اعتراض.
- عند انتهاء الوقت المحدد، نتابع التحليل والانتقاد والتقييم والتنظيم.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جابر، ماجد والزغول، رافع. (١٩٩٠). دراسة تحليلية للاستراتيجية الصناعية لتقوية الذاكرة والمفاهيم والتطبيقات والدراسات الميدانية. مؤتة للبحوث والدراسات(٥) ٢، ٨٣- ١٠١.
- أبو حطب، فؤاد وزميله.(١٩٨٠) . علم النفس التربوي ط٣، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية
- أبو زينه، فريد.(١٩٨٢) . الرياضيات منهاجها واصول تدريسها. ط١، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الفرحان، اسحق.(١٩٨٤). تعليم المنهاج التربوي، أنماط تعليمية معاصرة، عمان_ دار الفرقان.
- اللقاني، أحمد وآخرون.(١٩٩٠). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان_ مكتبة الثقافة.
- جامل، عبد الرحمن.(٢٠٠٠). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. ط٢، عمان – دار المناهج للنشر.
- جرادات، عزت وآخرون.(١٩٨٢). التدريس الفعّال. ط١، عمان، المكتبة التربوية المعاصرة.
- حمدان، محمد.(١٩٨٨). التدريس المعاصر، تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه. دار التربية الحديثة.
- حمدان، محمد.(١٩٩٩). تحضير التعليم والتدريس والنماذج التدريسية. ط١، عمان- دار المعرفة الجامعية.
- ديك، ولتر وآخرون.(١٩٩١). التخطيط للتعليم الفعّال. ترجمة محمد ذيبان غزاوي، ط١ ، الأردن_ جامعة اليرموك.

- عاقل، فاخر.(١٩٧٣). التعلّم ونظرياته. ط١، بيروت_ دار العلم للملايين.
- عبد الهادي، نبيل.(٢٠٠٠). نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان_ دار وائل للطباعة والنشر.
- عبيدات، أحمد عارف.(١٩٨٥). أثر كل من طريقة الاكتشاف وطريقة المنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي دو التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس في مادة الجغرافية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- عدس، عبد الرحمن.(١٩٩٩). علم النفس التربوي_ عمان_ دار الفكر.
- عدس، محمد.(٢٠٠٠). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. عمان_ دار الفكر.
- قطامي يوسف.(١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعلّم الصفي. عمان_ دار الشروق.
- قطامي، يوسف وآخرون.(٢٠٠٠). تصميم التدريس. ط١، عمان_ دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه.(١٩٩٣). استراتيجيات التدريس. عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه.(٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان_ دار الشروق.
- قطامي، يوسفوقطامي، نايفه.(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي_ عمان_ دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد.(١٩٩٨). تفريد التعليم. عمان_ دار الفكر.
- مرعي، توفيق.(١٩٨٣). الميسر في علم النفس. عمان_ دار الفرقان.
- منسي، حسن.(١٩٩٧). تصميم التدريس. اربد_ دار الكندي للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد.(١٩٩٦). علم النفس التربوي، ط٣، عمان_ دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

- Ausuabal,Davld.(1978). Indefense of advance or organizei Areply to the citice review of education research, 68, vol.48,no2: 22k182, 170, 400.
- Bibens, R, using inquiry effectively. Tip, vol, xlx, no. 2, 1980, pp. 87- 92.
- Hunter, Madline.(1979). Teaching in decision mg King educational leadership, pp. 37- p 62
- kemp, j.(1999). Designing effective instruction. N. y harper 8 row pob. Co.
- Saylor, J- Galen, Aexander, William M-and lews Arther J(1981). Curriculum planning for Better teaching and learning. 4 ed. Hol Rinehart and Winston, newyork.
- Taba, H. and freemanf.(1964). Teaching strategie: and thought processes. Teachers collage record, no, 65, pp524- 34-
- Woolf folk, anita.(1987) educational psychology, new.Jersey prentice, hall, Englewood cliffs.
- Woolfolk, a. e.(1995). Educational psychology(6th) Washington : allyn and bacon.

http://www.unet.maine.edu/faculty-serviceteach learn. html.

الفصل الحادي عشر

الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بالأهداف والمحتوى والتخطيط والتقويم

- تعريف الأهداف التربوية
- مصادر اشتقاق الأهداف
- أهمية تحديد الأهداف
- صياغة الأهداف
- تصنيف الأهداف
- تصنيف الأهداف في المجال الاجتماعي
- أهمية الأهداف السلوكية ومحدداتها
- استراتيجيات تقديم الأهداف السلوكية
- المحتوى
- التخطيط الدراسي
- استراتيجيات التقويم

تعريف الأهداف التربوية:

لقد قام الكثير من التربويين بتناول موضوع الأهداف التربوية كأحد العناصر الرئيسة في بناء المنهاج التربوي، وقد وردت في أدبياتهم تعريفات للأهداف التربوية ومنها:

١- الأهداف التربوية هي النتائج التي تسعى العملية التعليمية في بلد ما إلى تحقيقها، وتحديد الأهداف البداية الصحيحة للعملية التعليمية بكل جوانبها، وبدون تحديد الأهداف التعليمية يسير النظام التعليمي في عشوائية غير مضمونة النتائج.

٢- الأهداف نتاجات تعليمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبي احتياجاته.

٣- الهدف التربوي هو أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، ومن المتغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلاً إضافة معلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم معينة لديهم، أو استبصار أو تقدير أو نحو ذلك.

٤- الهدف التربوي هو أي تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم.

يرى البعض رجال التربية حديثاً ضرورة التميز بين نوعين من الأهداف وهما أهداف عامة Goals ولأهداف خاصة Objectives.

١- الأهداف العامة Goals: وهي أهداف إستراتيجية طويلة المدى، وغير محدود بفترة زمنية، وهي غايات أوسع شمولاً وأصعب قياساً من الأهداف الخاصة ومن أمثلتها:

أ- أن يكتسب الطلبة المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة.

ب- أن يكتسب الطلبة مهارات التفكير العلمي.

٢- الأهداف الخاصة Objectives وهي أهداف أولية محددة وقصيرة المدى اقل شمولاً وأسهل من الأهداف العامة مثل أهداف الدروس اليومية.

كما أن هناك بعض التربويين بين ثلاثة أنواع من الأهداف هي:

١- الغايات Goals: وهي أهداف إستراتيجية عامة بعيدة المدى ويحتاج تحقيقها فترات طويلة وتقع تحتها الأهداف العامة للمجتمع مثل سعي مجتمع مالي تنمية موارده.

٢- الأهـداف التكتيكـية (الأغـراض) Aims: وهـي أهـداف أقـل عمومية من الغايات وتحتاج إلى فترة زمنية أقل وتقع تحتها أهداف التربية أهداف المراحل التعليمية.

٣- الأهـداف الـسلوكية Objectives: وهـذه الأهداف تصف الأداء المتوقع أن يصبح المـتعلم بموجبه قادراً على أدائه بعد مروره بخبرات في موقف تعليمي، ويقع تحت هذا النوع من الأهداف أهداف الدروس اليومية.

مصادر اشتقاق الأهداف

الأهـداف العامـة للتربية وأهداف منهج مالا تحدد بصورة عشوائية أو عفوية، ولكن توجد عدة مصادر تشتق منها، ومن أبرزها ما يأتي:

١- فلـسفة المجـتمع والقـيم الـسائدة فـيه: يـسعى كل مجتمع إلى إعداد أفراده وترتيبهم بما يتمـشى وعقيدة أفراده والنسق القيمي السائد فيه، فمجتمعنا العربي مثلاً يعد العقيدة الإسـلامية المـوجه الأساسـي لكـل جـوانب الحـياة فيه، يلي ذلك مجموعة من القيم والمـبادئ العربية الأصلية والمستمدة من تراثنا العربي، وعلى ذلك ينبغي أن تستند في تحديد أهدافنا التعليمية إلى ثقافتنا الإسلامية، وما يتفق معها من قيم وعادات عربية.

٢- حاجـات ومـشكلات المجتمع: لكـل مجـتمع مجمـوعة مـن المشكلات والحاجات التي تخـتلف عـن مـشكلات وحاجات وتطلعات أي مجتمع آخر، وبما أن التربية أحد نظم المجـتمع والـتي مـن خلالهـا يحاول هذا المجتمع مواجهة مشكلاته وتحقيق حاجاته، لذا فأهـداف التربـية تخـتلف مـن مجتمع لآخر، ويجب أن تكون انعكاساً صادقاً لحاجات هذا المجتمع ومشكلاته.

٣- طبـيعة المـتعلم وخـصائص نموه: يحتاج واضعوا المناهج عند تحديدهم لأهداف منهج معـين إلى معـرفة كاملة بخصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة في نموه، وحياته وأساليب إثارة الدافعية لديه للتعلم، وكذلك قدراته وميوله واهتماماته المختلفة.

٤- طبيعة المعـرفة: توجد فروق بين فروع المعرفة المختلفة، فمثلاً طبيعة علم الرياضيات يخـتلف عـن طبيعة الجغرافيا، لذا فإنه عند تحديد أهداف منهاج ما يجب معرفة طبيعة هذا المنهج جيداً، والأخذ برأي المتخصصين في المواد المختلفة كل حسب تخصصه.

٥- الاتجاهات العالمية: إن أي مجتمع لا يعيش بمعزل عن الآخرين، فنحن نعيش في عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة، فعند وضع أهداف منهاج معين يجب أخذ مكتسبات هذا العصر بعين الاعتبار وبشكل يتفق مع قيمنا وفلسفتنا التربوية.

٦- وجهات نظر المتخصصين في التربية وعلم النفس: ويمكن حصرها بـ:

(١) فلسفة المجتمع وقيمه وحاجاته ومشكلاته.

(٢) المتعلم وإمكاناته وخصائصه

(٣) المعرفة وطبيعتها.

(٤) الخبراء والمتخصصين

أهمية تحديد الأهداف

يرد دعاة الأهداف التعليمية أنها تمكن المعلمين من أن يعرفوا بالضبط ما هو السلوك الطلابي المرغوب تحقيقه حال انتهاء التعلم، ولذلك فإن تحديد الأهداف تخدم الأغراض الآتية:

١- انتقاء النشاط التعليمي المناسب:

يقصد بالنشاط التعليمي كل نشاط (تعليمي- تعلمي) يقوم به المعلم أو المتعلم، أو كلاهما بقصد تعلم، أو دراسة مادة تعليمية سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة، أو خارجها ما دام تحت إشراف المؤسسة التعليمية، وبتوجيه منها.

٢- اختيار طريقة التعليم المناسبة:

من المعروف أنه لا توجد طريقة تعليمية واحدة هي الأفضل في جميع المواقف التعليمية، وإنما لكل موقف طريقة تكون هي الأفضل له، فمعرفة المتعلم بالهدف سوف يعينه على اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

٣- تقويم عملية التعليم:

ترشد الأهداف المعلم إلى ماذا يقوم، وللوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم مدى تحقيق الأهداف.

صياغة الأهداف:

أشار (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠) إلى أن الأهداف السلوكية تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي:

١- الفعل: ويشير إلى العمل الذي يوجه الطلبة إلى الأداء المحدد المطلوب، لذلك يشترط في الفعل أن يعبر بوضوح عما نرغب من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه من محتوى الموضوع، أو الوحدة الدراسية، ومن الأفعال التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية ما يلي: يذكر، يفسر، يطبق، يعدد، يقارن ...الخ وهي أفعال عمل Action Verbs أو متعدية.

٢- المحتوى المرجعي (مصطلح من المادة التعليمية): ويشير إلى محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال المواقف، والنشاطات التعلمية التعليمية.

٣- مستوى معين من الكفاءة (المعيار): ويعد هذا العنصر اختيارياً في صياغة الأهداف السلوكية، ويشير إلى درجة معينة من متطلبات التعلم المرغوب فيه، كأن يقول في أثناء الصياغة: بدقة، دون خطأ، مدة زمنية محددة، بنسبة معينة.

أي أن الهدف السلوكي يصاغ في إحدى الصورتين الآتيتين:

أ- أن+ فعل سلوكي+ المحتوى المرجعي+ معيار الأداء المقبول.
مثال: أن يكتب الطالب النص بدون أخطاء إملائية

ب- أن+ فعل سلوكي+ الطالب+ معيار الأداء المقبول+ المحتوى المرجعي.
مثال: أن يرسم الطالب بدقة دائرة كهربائية صحيحة

لذلك، ولكي يضمن المعلم تحقيق الأهداف السلوكية، ينبغي عليه توضيح الأهداف بحيث يكون الطالب:

١- قادراً على وصف نوع السلوك المتوقع فيه نتيجة للدروس.

٢- عارفاً بالمحتوى المرجعي الذي يمكن أن يظهر تعلمه في حدوده.

٣- عارفاً معيار الأداء المقبول فيه.

كما لخص (الوقفي وآخرون، ٧٦) عدة توصيات تتناول أسس صياغة العبارة الهدفية وهي:

١- ابدأ العبارة الهدفية بفعل يجسد سلوكاً ينتظر أن يقوم به الطالب وهذا الفعل يتوافر فيه:
   أ- المضارعة.
   ب- يبلور سلوكاً يقوم به الطالب.
   جـ- إن ينصرف الاهتمام إلى نتيجة التعلم لعملية التعلم.
٢- اربط الفعل بالمادة الدراسية التي تنطلق منها عملية التعلم.
٣- ضع الهدف على مستوى مناسب من العمومية، وحاول أن يكون الهدف من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية أو حركية أو موقف انفعالي، ويمكن الإشارة إلى أن المستوى المناسب من الصياغة يحدد ما يأتي:
   أ- يصلح السلوك الذي يجسده الهدف لأن يكون غاية.
   ب- يراعي مستوى المتعلمين وقدرتهم على اكتسابه.

كما وصفت جمعية تكنولوجيا الاتصال الأمريكية تصوراً لصياغة الهدف السلوكي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. من هو المتعلم.
٢. ما السلوك المطلوب أداؤه.
٣. كيف ومتى يظهر السلوك.
٤. بأية كيفية أو درجة يظهر المتعلم سلوكه.

وقد صيغ ذلك التصور بالأحرف الأربعة (A.B.C.D) حيث تشير إلى:

A: Audience المتعلم أو المستمع.
B: Behavior السلوك.
C: Condition الظرف أو الشرط.
D: Degree المعيار أو الدرجة.

تصنيف الأهداف:

يُعد تصنيف "بلوم" للأهداف من أشهر التصنيفات وقد وضعها في مجالات ثلاثة هي:

الأول: المجال المعرفي (العقلي) Cognitive Domain

الثاني: المجال الوجداني (الانفعال أو العاطفي) Affectie Domain

الثالث: المجال النفس حركي Psychomotor Domain

وفيما يلي تفصيل لهذه المجالات.

أولاً: المجال المعرفي (العقلي) *Cognitive Domain*

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية، وتتعلق الأهداف السلوكية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات، وتنمية القدرات والمهارات في استخدام المعرفة العلمية وقد اشتمل هذا المجال ستة مستويات هي:

١- المعرفة Knowledge: وتتضمن تذكر المعلومات والمعرفة العلمية التي تم نقلها سابقاً وتتضمن الجوانب التالية:

أ- معرفة التفاصيل: وتضم معرفة الحقائق المفردة والمجردة والتعاريف والتعابير.

ب- معرفة طرق معالجة التفاصيل ووسائلها: وتضم معرفة المفاهيم والاتجاهات والمعايير والمحكات.

ج- معرفة التعميمات وتضم: المبادئ والقوانين والقواعد والتعميمات والنظريات.

٢- الفهم في الاستيعاب Comprehension: وتعني القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية، بحيث يتمكن الطالب من شرح ما يلاحظه بيئته من أشياء وإحداث وظواهر أو تفسيرها، ويتضمن الفهم ما يأتي:

أ- التفسير: ويضم تفسير المواد العلمية اللفظية واستيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ وتفسير الرسومات والأشكال البيانية وتفسير الظواهر الطبيعية.

ب- الترجمة: وتضم الترجمة من صورة رمزية إلى حقائق كلامية، أو من مستوى تجريبي إلى آخر، أو من صيغة لفظية إلى صيغة أخرى، أو ترجمة كلمات إلى أشكال رياضية أو رمزية.

ج- الاستنتاج والتأويل وتضم القدرة على استخلاص الاستنتاجات وصياغتها بدقة والقدرة على التنبؤ واستمراريته.

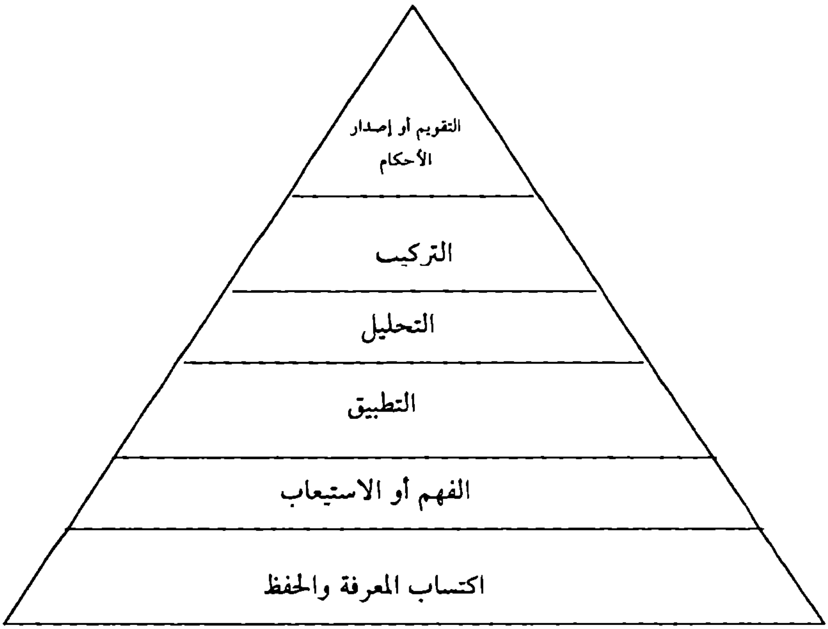
٣- التطبيق: وهو القدرة على تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقف جديدة، أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة مثل: حل مسائل رياضية أو تطبيق القواعد والقوانين والنظريات في مواقف جديدة.

٤- التحليل: وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات؛ مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها، مثل تحليل المركبات إلى عناصر، وتحليل العلاقات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف.

٥- التركيب: وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها بعضاً لتكوين مركب أو مادة جديدة، ويركز النتاج التعليمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة، ويتضمن التركيب كتابة خطة عمل جديدة أو اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء...الخ.

٦- التقويم: وهو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة، وذلك بموجب معايير محددة وواضحة، ويتضمن التقويم الحكم على الترابط المنطقي لمادة معينة، أو الحكم على صحة الاستنتاجات العلمية.

إن الأهداف في المستوى المعرفي تصنف بشكل هرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على الذي قبله وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساساً للمستوى أساساً للمستوى الذي يليه، كما أن المستويات الستة تتوزع في ثلاث مجموعات هي المستوى الارتباطي المحسوس والمستوى المفاهيمي والمستوى الإبداعي (انظر الشكل).



تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي

ثانياً: المجال الوجداني (الانفعالي): ***Affective Domain***

تتعلق الأهداف التربوية في هذا المجال بالسلوك الانفعالي (العاطفي) للمتعلم، المتمثلة في تنمية مشاعر الطالب، وعقائده، وأساليب التكيف مع الأفراد الذين يتفاعل معهم، والتعامل مع الأشياء وتضم المشاعر والاتجاهات والميول والاهتمامات والتذوق.

وقد صنفت في خمسة مستويات هي:

١- الاستقبال (Receiving): ويعني رغبة الطالب الدائبة للانتباه إلى ظواهر أو حوافز معينة (فعاليات صفية، كتب...الخ) ويكون الاهتمام منصباً على إثارة انتباه الطالب والمحافظة عليه وتوجيهه، وتتراوح نواتج التعلم في هذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه من جانب الطلبة، ويتضمن الاستقبال الأهداف الآتية:

أ- الوعي بشعور الآخرين أو ما يدور من حوادث.

ب- الاهتمام الاختياري المضبوط.

جـ- الميل إلى الإصغاء، والإحساس بالاحتياجات الإنسانية، والمشكلات الاجتماعية.

٢- الاستجابة (Responding): وتعني المشاركة الفعالة من جانب المتعلم بعد قبول الاستجابة، والرغبة فيها، والرضا عن نتائجها، ومحاولة اتخاذ موقف حيال ذلك، وتتضمن نواتج التعلم في هذا المستوى التركيز على الجوانب الآتية:

أ- الإذعان للإجابة: كما في قراءة المادة العلمية المطلوب تحضيرها.

ب- الرغبة في الاستجابة: كما في القراءة.الطوعية لأكثر مما يُطلب تحضيره.

ج- الارتياح للاستجابة: كما في القراءة لأجل التسلية والاستماع.

٣- التقييم (Valuing): ويقصد به القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو ظاهرة، أو سلوك محدد، ويتضمن التقييم ثلاثة مستويات ثانوية هي:

أ- قبول القيمة: كتقبل قيمة أهداف العلم.

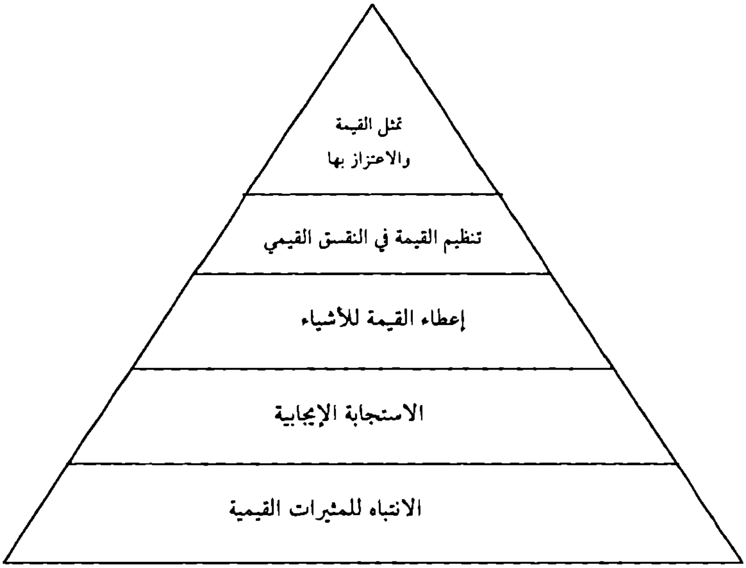
ب- تفضيل القيمة(إعطاء أولويات).

ج- الالتزام بالقيمة: كالولاء لبعض أهداف العلم في المجتمع.

٤- التنظيم Organization: وهي عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخلي، وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بتشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة.

٥- تجسيد القيم Characterization by value: وفي هذا المستوى يتم تمييز الطالب خلال سلوكه الثابت الذي يصبح صفة مميزة لأسلوب حياته، إذ تندمج الأفكار والمعتقدات والاتجاهات معاً لتشكل أسلوب الحياة لهذا الطالب.

وقد صنف كراثوول ورفاقه الأهداف التربوية في المجال العاطفي إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيباً هرمياً كما في الشكل الآتي:



تصنيف كراثوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني

ثالثاً: المجال النفسحركي (المهاري) ***Psychomotor***

يرتبط هذا المجال بالعمل والمهارة اليدوية أو التعليمية، وهو يعالج المهارات العلمية التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل، وتنسيقها، والتداول، وتنسيقها، كما يقع تحت هذا المجال الإجراءات الخاصة بتناول الأدوات والأجهزة العلمية، وكيفية استخدامها، وكذلك الأداءات العلمية التي تتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي.

وتقسم الأهداف في هذا المجال إلى خمسة مستويات هي:

١- الإدراك: ويشير إلى العلاقات أو المواقف التي تقود بشكل طبيعي إلى القيام بحركة مثل اختيار إشارة من مجموعة من الإشارات لبداية القيام بالحركة.

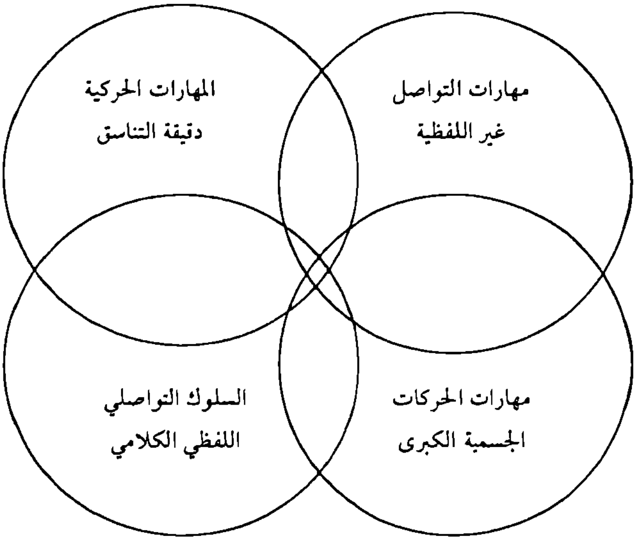
٢- التهيؤ: ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء، وهنا يتوافر للطالب الاستعداد الجسدي والعقلي والانفعالي، والمهارات الضرورية للأداء والتناسق العصبي العضلي، والرغبة في الاستجابة.

٣- الاستجابة الموجهة: وتعني التعرف على الاستجابة التي يجب القيام بها.

٤- الـتعويد: ويعني التعود على الاستجابة المتعلمة بحيث يصبح الأداء سهلاً حيث يظهر المتعلم المهارة في الأداء.

٥- الأداء: ويشير إلى الأعمال الحركية المعقدة وأدائها بدرجة عالية من المهارة، وهنا يقوم المتعلم باستجابة معقدة دون تردد ويكون كفؤاً بالأداء.

هـذا وقـد قـام "كبلـر وزميلاه" بتصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي إلى أربع فئات متداخلة (كما في الشكل)



تصنيف "كبلر وزميلاه" للأهداف في المجال النفسحركي

نلاحـظ أن التـصنيف لم يكـن هـرمياً وهـذا يعني أن المهارات يمكن أن تحدث في آن واحـد، ولقـد اشـتمل التصنيف على ثلاثة أنواع من النتاجات التعليمية الأدائية، بدون لفظ وبلفظ وبالحركة، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر إلى ما شاء الله.

تصنيف الأهداف في المجال الاجتماعي:

من الشائع أن مجالات التعلم ثلاثة هي التي سبق ذكرها، وهناك مجال رابع وهو مجال التعلم الاجتماعي الذي قام "ريتشارد" بتحديده

ومن ثم تصنيفه إلى فئات لخصها مرعي وآخرون بالآتي:

١ - أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.

٢ - أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.

٣ - أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد و المعتقدات.

٤ - أهداف تطوير أو إنتاج القيم والتقاليد والمعتقدات.

٥ - أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

تصنيف جانييه: قدم جانييه نسقاً هرمياً للمعارف والسلوك يبدأ بتعلم الوقائع البسيطة وينتهي بتعلم الوقائع المعقدة في ظروف مختلفة، وخطوات هذا النسق تتم كما يأتي:

١ - التعلم الاشاري: ويكون مصدر التعلم فيه استجابة لإشارة وتكون الاستجابات في هذا المستوى بالكيفية التي تتكون بها الاستجابات الشرطية في تجارب بافلوف مثل الاستجابة إلى منبه مؤلم والمخاوف من الماء.

٢ - تعلم الاستجابة لمنبه: وهو تعلم إرادي يستجيب فيه الفرد استجابة محددة لمثير محدد.

٣ - السلسلة: وتنتج من ربط استجابتين لمنبهين أو أكثر من المستوى الثاني من سياق متتابع، مثلاً دخول الطلاب إلى غرفة الصف تأتي بعد قرع الجرس والاصطفاف والتمرينات الرياضية.

٤ - الترابط اللفظي: حيث يقوم الفرد بربط مجموعات من الألفاظ بعضها كما في ترجمة الكلمة من لغة إلى أخرى.

٥ - التمييز المضاعف: ويعني تعلم سلاسل بسيطة متعددة متداخلة متداخلة مثل: تعلم المعلم أن ينادي كل طالب باسمه.

٦- تعلـم المفهـوم: عـندما يـتعلم الفرد أن يستجيب لعدد من المنبهات يقوم بينها صفات مشتركة.

٧- تعلـم المـبادئ: عـند ربـط اثـنين مـن المفاهـيم لـتكوين فكرة تعمم على مجموعة من الحالات.

٨- حـل المـشكلات: عند الانتفاع بسلاسل من المبادئ وربطها معاً لتناسب موقفاً خاصاً وتساعد في حل الأشكال الذي يطرحه كما هي الحال في حل المسائل الرياضية.

تصنيف رومي:

اقترح رومي نسقاً هرمياً للأهداف في المجال العقلي كما يلي:

أ- المرتبة الأولى: وتضم أهدافاً مثل يذكر، يتعرف إلى، يجدول، يفسر...

ب- المرتبة الثانية: وتضم أهدافاً مثل يجد، يصنع، يحسب، يميز...

جـ- المـرتبة الثالـثة: وتـضم أهـداف تتصل بعمليات عقلية أعلى من سابقتها مثل يبرهن، يحلل..

د- المرتبة الرابعة: وتجسد تفكيراً أصيلاً وسلوكاً إبداعيا مثل يستنتج، يتنبأ، يعمم

أهمية الأهداف السلوكية ومحدداتها

يـرى المـؤيدون للأهداف السلوكية بأن هناك ضرورة قصوى لاستخدامها لأغراض عملية التدريس، ومن وجهة نظرهم فإن نقاط القوة في الأهداف السلوكية تتضمن ما يلي::

١- تصبح عملية تقيم كفاءة وفاعلية التدريس سهلة ومحددة.

٢- تساعد في تقييم الطالب بشكل محدد ودقيق.

٣- تحث المدرسين على ممارسة طرق تدريسية مختلفة.

٤- تجعـل الطالـب علـى بيـنه مـن مـستواه ويقـل اعتراضـه علـى عملية تقييمه من قبل المدرس.

٥- إن معـرفة الطالـب بمـدى نجاحـه في تحقـيق الأهـداف المرسـومة تحفـزه عـل المـتابعة والاستمرار.

٦- تكـون عملية التخطيط للتدريس واضحة وسهلة عندما تكون الأهداف محددة وقابلة للقياس.
٧- تصبح عملية تقييم المنهاج أو بنائها سهلة دقيقة في ضوء الأهداف السلوكية.

أمـا المـناوئون لاستخدام الأغراض السلوكية في التدريس فإنهم يرون فيها كثيراً من نقاط الضعف وأهم هذه النقاط:

١- يصعب أحياناً جعل جميع نتائج العملية التعليمية بشكل سلوك قابل للقياس، إذ غالباً مـا تـتكون نـتائج كثيرة ومتداخلة من موقف واحد، وخصوصاً عند قياس الأهداف الوجدانية.
٢- أن التأكيد على الأهداف المكتوبة في الخطة قد يمنع تحقيق أهداف أخرى غير متوقعة.
٣- أن التأكيد على الأهداف المكتوبة يضعف قابلية الطالب والمدرس على الإبداع.
٤- استخدام الأهداف السلوكية يجعل عملية التعليم عملية ميكانيكية هدفها فقط تحقيق تلـك الأغـراض، خـصوصاً أن العملـية التعليمـية عملـية إنـسانية هدفها أوسع من الأغراض.
٥- أن انـشغال المعلـم في صـياغة الأهـداف الـسلوكية، وكيفـية تحقـيقها يضيع كثيراً من الوقت الذي يمكن أن يستفيد منه في أمور أخرى.

استراتيجيات تقديم الأهداف السلوكية

١- اسـتراتيجية الـتقديم الكتابـي: ومـن خلالها يتم تعريف الطلبة بالأهداف أما مكتوبة على السبورة الإضافية، أو مطبوعة على ورقة توزع على الطلاب.
٢- استراتيجية التقديم الشفهي: وذلك بذكر الأهداف شفوياً.
٣- التزويد بالأهداف قبل عملية التدريس: أي قبل دخول الحصة أو المحاضرة
٤- التزويد بالأهداف أثناء عملية التدريس.

الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنمية كتابة الأهداف:

١- استراتيجيات صياغة الأهداف.

٢- استراتيجيات تدريسية:

أ- التقصي والاكتشاف

ب- حل المشكلات

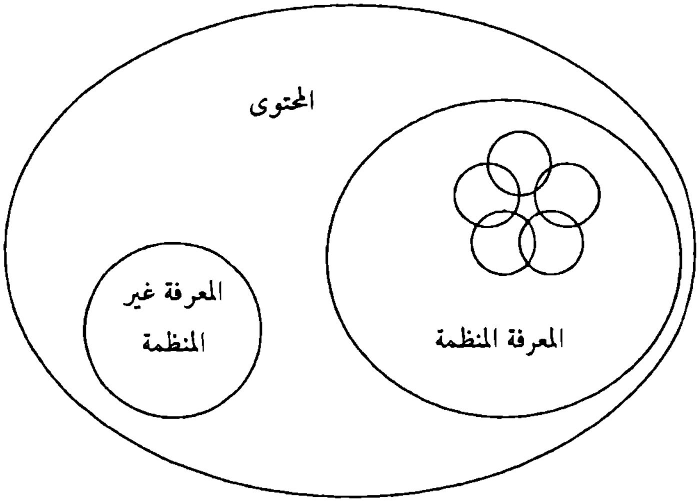
ج- العرض العملي

٣- استراتيجية المناقشة

المحتوى

المحتوى هو أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثراً بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، ويعرف بأنه المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

يشتمل المحتوى على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حقل معرفي معين، مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وغيرها، وهكذا نرى أن المستوى أوسع من المعرفة في الشكل.



والمعرفة المنظمة لها عدة مستويات أوسعها هو المجال، مثل: مجال العلوم الطبيعية وأصغرها هو الموضوع الذي نتعامل معه في الحصة الصفية.

تصنيفات المحتوى:

يتم تصنيف المحتوى على أنه تصنيف للمعرفة والمعلومات المنظمة فيه بالاعتماد على معايير للتصنيف هي:

أ- معيار الأهداف وهنا نصنف المعرفة المنظمة أربعة أنواع هي:

١- معرفة إدراكية.

٢- معرفة قيمية

٣- معرفة أدائية.

٤- معرفة اجتماعية.

ب- حسب المجالات والحقول.

١- معرفة طبيعية.

٢- معرفة إنسانية.

٣- معرفة شكلية (رياضية)

٤- معرفة تطبيقية.

٥- معرفة حاسوبية.

ج- حسب نتاجات التعلم: وهذه المعارف تتخذ شكلاً هرمياً يبدأ بالحقائق وينتهي بالقيم والاتجاهات وتصنف إلى:

١- الحقائق والبيانات.

٢- المفاهيم.

٣- المبادئ والتعميمات

٤- الفرضيات و النظريات.

٥- المهارات.

٦- القيم والاتجاهات.

د- حسب وسائل إدراكها وتصنف إلى:

١- الإدراك بالوحي.

٢- الإدراك بالإلهام.

٣- الإدراك بالحواس.

٤- الإدراك بالتجريب.

٥- الإدراك بالعقل.

٦- الإدراك بالحدس.

اختيار المحتوى:

يذكر العاني (١٩٩٦)، ثلاث خطوات في اختيار محتوى المنهاج وهي مرتبة على التوالي كما يأتي:

١- اختيار الموضوعات الرئيسة: ويجب أن تتناسب هذه الموضوعات مع الأهداف.

٢- اختيار الأفكار الرئيسة التي تحتويها الموضوعات: وهذه الأفكار يجب أن تحتوي على المعلومات الكافية بالنسبة للمتعلم، ويجب اختيارها في مواقف تعليمية مختلفة، وتعديلها إذا لزم الأمر، ويتم اختيارها من قبل المدرسين ذوي الخبرة.

٣- اختيار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسة في ضوء الأهداف.

معايير اختيار المحتوى:

تتطلب عملية اختيار المحتوى معايير عدة يمكن أتباعها وهي:

١- هدف المحتوى: ويعني الدقة والارتباط بالأهداف ومواكبة للتقدم العلمي المعاصر.

٢- الملائمة للواقع الاجتماعي: يعني أن يكون مرتبطاً بالمنظومة القيمية الاجتماعية والواقع الاجتماعي والثقافي.

٣- التوازن: ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعملي، وبين الأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

٤- أن يكون منسجماً مع ما توصل إليه علم نفس الطفل من مبادئ ونظريات، حيث يتم اختيار المحتوى بشكل يتناسب مع مستوى تفكير الأطفال.

٥- أن يراعي ميول واحتياجات الطلاب.

٦- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.

تنظيم المحتوى:

تعرف عملية تنظيم المحتوى التعليمي، بأنها تلك الطريقة التي تتبع في تجميع أجزاء المحتوى التعليمي وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه،

والعلاقات الخارجية التي تربطه مع موضوعات أخرى، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية.

إن المحتوى التعليمي بنيتان هما:

أولاً: البنية المنطقية: ويتم تنظيمها بعدة طرق هي:

١- بنية مفاهيمية: وهي عبارة عن حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات.

٢- تنظيم المحتوى زمنياً حسب الأهداف، أي على شكل قديم وحديث.

٣- حسب بؤرة الاهتمام: مثل الأفكار الرئيسة، ومشكلات الحياة ورغبات المتعلمين والظواهر الطبيعية ووظيفتها للإنسان والعمليات.

٤- حسب مجالات البيئة: طبيعية مثلاً أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية.

٥- حسب أبعاد البيئة: على مستوى محلي أو مستوى الدولة أو مستوى الأمة، وعلى مستوى العالم.

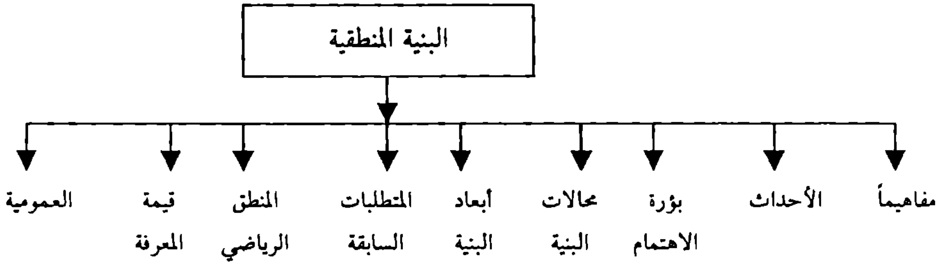
٦- حسب تدرج المتطلبات السابقة: المتطلبات السابقة البعيدة، والمباشرة ومتطلبات موضوع التعلم.

٧- حسب المنطق الرياضي: مثل المسلمات والفرضيات والمطلوب والبرهان والنظرية.

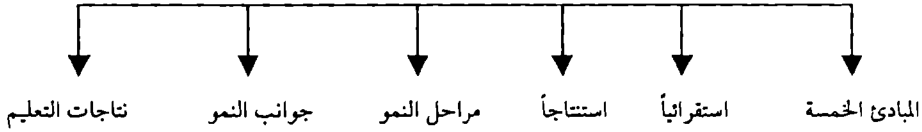
٨- حسب قيمة المعرفة: معرفة خاصة بالإنسان كمخلوق على الأرض، ومعرفة خاصة بالبيئة، ومعرفة خاصة بأساليب تفاعل الإنسان مع البيئة.

٩- حسب درجة عمومية المادة: عامة للجميع، عامة لفئة معينة، تخصصية.

ويمكن تمثيلها كما يلي:



ثانياً: البنية النفسية: ويتم تنظيمها بعدة طرق كما يلي:



ترتيب البنية النفسية للمحتوى

١- حسب المبادئ الخمسة وهي:
- من المعلوم إلى المجهول.
- من البسيط إلى المركب.
- من المحسوس إلى المجرد.
- من الملاحظ إلى تعليل وجوده.
- من الكل إلى الجزء.

٢- التنظيم الاستقرائي.

٣- التنظيم الاستنتاجي.

٤- مراحل النمو (طفولة، مراهقة، راشدين)

٥- جوانب النمو: العقلي والاجتماعي والانفعالي والنفسي.

٦- نتاجات التعلم: كالاتجاهات والقيم.

معايير تنظيم المحتوى:

ذكرت البكري والكسواني (٢٠٠١) أنه أجمع التربويون على أن هناك مبادئ لتنظيم المحتوى وهي:

١- التتابع: أي تكون كل خبرة مبنية على الخبرات السابقة.

٢- الاستمرار: وتعني وجود علاقة مستمرة بين عناصر المحتوى الرئيسة.

٣- التكامل: وتعني علاقات الاتصال بين عناصر المحتوى وبين الخبرات التعليمية.

٤- التراكم: ويهتم بتنظيم الخبرات بحيث يفرز بعضها بعضاً.

٥- التوازن: أي التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة و التنظيم السيكولوجي للمتعلم.

٦- التمركز: أي وجود نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات.

فوائد تنظيم المحتوى:

يمكن تحقيق الفوائد التالية عن طريق تنظيم المحتوى.

١- يستطيع التربويون تطبيق نظريات التعلم ونظريات التعليم لتحسين العملية التربوية.

٢- يستطيع مصمم المنهاج بالتعاون مع خبير المادة التعليمية إعداد كتاب مدرسي، وبرنامج تربوي جيد.

٣- يستطيع المعلم استخدام طرق تعليمية فاعلة.

٤- إن تنظيم المحتوى هو مفتاح لاسترجاع المعلومات من الذاكرة واستخدامها.

٥- إن تنظيم المحتوى وسيلة جيدة لفهم ذلك المحتوى واستيعابه.

استراتيجيات تنظيم المحتوى:

١- الاستراتيجيات المعتمدة على المعلم: ومنها الإلقاء، المحاضرة، الشرح، الوصف، القصة والعرض.

٢- الاستراتيجيات التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم: ومنه المناقشة، الطريقة الحوارية، المشاريع الجماعية، التعليم الخصوصي.

٣- الاستراتيجيات المعتمدة على المتعلم: ومنها التعليم المبرمج، الحقائب التعليمية، الحاسوب التعليمي وجميع أشكال التعلم الفردي.

٤- الاستراتيجيات التجريبية بإشراف المعلم: العرض العملي في المختبر، التمثيل.

التخطيط الدراسي

تعريف:

يرى عدس (٢٠٠٠) أن التخطيط هو عملية ينظر فيها الفرد إلى المستقبل بعين بصيرة، وعقل نافذ، وفكر ثاقب، ليضع في ضوء ذلك إطاراً للعمل يقوده إلى هذا المستقبل، ويؤدي به إليه.

وقد يقول: إنه عملية يرى فيها المعلم المستقبل، ويعمل إطاراً يسير على هديه إلى ذلك المستقبل.

ويعرف الوقفي وآخرون (١٩٧٦) التخطيط الدراسي بأنه عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية قوامها: تحديد الأهداف واختيار الأساليب لتحقيقها، وتقويم لمدى تحققها، في فترة زمنية معلومة، ولمستوى محدد من الطلاب.

وتكون الخطط الدراسية من حيث فترة تنفيذها على مستويات متعددة، فمنها ما يكون بعيد المدى كالخطط السنوية والفصلية، ومنها ما يكون قصير المدى كخطط الوحدات والدروس.

إن أهمية التخطيط للطلاب يتمثل في أنه يتناول أبعاداً تربوية هامة يؤثر فيها ويتأثر بها، أهمها ما يأتي:

١- يحفز الطلاب على التعلم ويشوقهم إليه.
٢- يحمي الطلاب من أضرار التعليم المشوش.
٣- يطور شخصية الطالب من جميع الجوانب المعرفية، قدراته، مهاراته، قيمه...
٤- تطوير أساليب تعلم الطلاب وتخطيط التطوير التدريجي لكفايتهم الاجتماعية.
٥- يوضح التخطيط للمعلم الرؤية لما يريد تحقيقه لدى الطلاب يقوم بالإعداد المسبق للوسائل والأدوات التي يحتاج إليها.

٦- يهيئ للمعلم سيراً منظماً في عرض الدروس ونشاطاته؛ مما يؤدي إلى ثقة المعلم بنفسه وثقة طلابه به فشعر بالنجاح.
٧- يوفر للمعلم استراتيجية للتعليم، وأسلوب عمل في التدريس.
٨- يمكـن المعلـم من السيطرة على مجرى التدريس والتعاطي المرن مع المواقف التدريسية غير المتوقعة.
٩- يعمل التخطيط عل تسهيل عملية التعلم ويجعل لها معنى في نفوس الطلاب.
١٠- تيـسر علـى المعلـم مهمـة الامـتحان اليومـي والـشهري والسنوي وتضمن الشمولية للامتحانات.
١١- يساعد التخطيط في تنظيم الوقت.

أنواع التخطيط:

توصـف الخطـة التدريـسية بأنهـا خطـة مرشـدة وموجهة لعمل المعلم، وهي ليست قـواعد جامـدة أو تعلـيمات تطـبق بصورة حرفية، بل هي وسيلة وليست غاية، لذا يجب أن تتصف بالمرونة والاستعداد للتغير والتطوير.

تخـتلف أنـواع الخطـط مـن معلـم إلى آخـر حسب فلسفته التربوية وطريقة تدريسه، وبشكل عام هناك ثلاثة أنواع من الخطط التدريسية وهي:

١- الخطة الفصلية (السنوية).
٢- خطة الوحدة الدراسية.
٣- الخطة اليومية.

أولاً: الخطة الفصلية *Period planning*

وهـي خطـة تدريـسية طـويلة الأمـد، وعملـية التخطـيط هذه يجب أن تبدأ قبل بدء الدراسة بوقت كاف، وتتضمن هذه الخطة الخطوط العريضة والمبادئ العامة التالية:

١- عناوين الوحدات التدريسية المتضمنة في المقرر الدراسي وتوزيعها وتواريخ تدريسها، وعدد الحصص لكل وحدة تدريسية.

٢- الأهداف العامة لتدريس الموضوع.

٣- تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسية وخصوصاً المفاهيم والمبادئ.

٤- استراتيجيات التدريس والنشاطات والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

٥- تصور عام لأدوات التقويم وأساليبه.

٦- المراجع الأساسية والثانوية المعتمدة.

وعند وضع الخطة الفصلية يؤخذ أحد مستويات الطلاب وخبرات المعلم السابقة بعين الاعتبار، وكذلك خبرات زملائه، كما ينبغي الاطلاع على المنهاج من حيث أهدافه العامة، ومحتواه، وطرائق تدريس المادة والإمكانات المتاحة، والفئة المستهدفة.

يساعد المعلم في بناء خطته: المنهاج، وكتاب الطالب، ودليل المعلم، والخطة الفصلية القديمة، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتوزيع محتوى كتاب الطالب على مدار أسابيع الفصل، آخذا بعين الاعتبار ما يأتي:

١- طبيعة المادة التعليمية ومحتواها.

٢- الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في الدراسة والبيئة المحلية.

٣- حاجات الطلبة وخصائصهم النفسية.

٤- تحديد العطل الرسمية والمناسبات المختلفة.

٥- تحديد تواريخ الاختبارات الشهرية والفصلية.

٦- توزيع المادة التعليمية على عدد الأيام الفصلية للتدريس.

وفيما يلي نموذج لخطة فصلية:

الشهر	المحتوى	الأهداف العامة	الوسائل والأساليب والأنظمة	التقويم	مراجع أساسية وثانوية

ثانياً: خطة الوحدة الدراسية *Unit planning*

وهي خطة متوسطة المدى، وتستند إلى تصور المعلم المسبق للمادة الدراسية وتنظيمها وأسلوب تدريسها، والنشاطات التي سيقوم بها وطلابه على مدى أسبوعين أو شهر تقريباً، ويتضمن التخطيط للوحدة الدراسية ما يأتي:

١- عنوان الوحدة الدراسية والزمن التقريبي الملازم لتنفيذها.
٢- تحديد الأهداف العامة والخاصة للوحدة.
٣- تحليل محتوى الوحدة إلى مفاهيم ومبادئ.
٤- التوزيع التتابعي الزمني لوحدات المنهاج وموضوعاته وتحديد عدد الحصص لكل موضوع.
٥- تحديد النشاطات والأدوات والمواد المطلوبة لدراستها.

ثالثاً: تخطيط الدروس اليومية *Lesson planning*

وهي خطة تدريسية قصيرة المدى، وتوصف بأنها خطة لدرس يقوم بها المعلم قبل التدريس، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وطلابه، وتعد من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته، وتشمل الخطة الدراسية العناصر الآتية:

١- المعلومات الأولية: وتتضمن الموضوع، عنوان الدرس، الصف، التاريخ، الشعبة.
٢- الأهداف التدريسية الخاصة.
٣- تحليل محتوى الدروس إلى أشكال المعرفة العلمية.
٤- الأساليب والأنشطة والوسائل.
٥- التقويم.

ولضمان تحقيق فوائد التخطيط الدراسي، لا بد للمعلم مراعاة المبادئ الآتية:

١- الإلمام بمحتوى الدروس.
٢- فهم الأهداف التربوية وأهداف تدريس مادة الكتاب بخاصة.
٣- معرفة طبيعة الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم.
٤- معرفة أساليب التقويم المناسبة.

٥- أخذ الأمور التالية بعين الاعتبار وهي:

أ- توضع الخطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة.

ب- أن تكون الخطة قابلة للتحقيق والتنفيذ.

جـ- أن تتصف بالتحديد والتطوير والابتعاد عن الروتين.

د- أن تكون شاملة للعناصر والمتغيرات التي تحيط بالمواقف المختلفة.

هـ- أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات، والوحدة بين أنواع الخطط الدراسية والنشاطات التعليمية المختلفة.

وفيما يلي نموذج خطة دراسية:

اليوم: المادة: الصف والشعبة:

التاريخ: الموضوع: الحصة:

الأهداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	الزمن	التقويم	ملاحظات

ويذكر عدس (٢٠٠٠) بعض العوامل التي ترفع من مستوى التخطيط عند المعلم وهي:

١- أن يكون التخطيط كتابياً قدر الإمكان.

٢- أن يكون المعلم على تطوير اتجاهاته في التخطيط.

٣- أن يخصص المعلم الوقت الكافي للتخطيط بالرغم مما قد يحيط به من صعوبات.

استراتيجيات التخطيط:

١- التخطيط الفصلي.

٢- التخطيط لوحدة دراسية.

٣- التخطيط لحصة صفية.

وخطوات كل منها قمنا بتوضيحها سابقاً في هذا البحث.

استراتيجيات التقويم

مفهوم التقويم:

يعني التقويم في اللغة إزالة الاعوجاج، أما التقويم كعنصر من عناصر العملية التربوية يمكن تعريفه كما يلي:

التقويم هو عملية جمع بيانات كمية أو كيفية عن ظاهرة ما أو موقف أو سلوك، ثم تصنيف وتحليل هذه البيانات وتفسيرها بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل الظاهرة أو الموقف أو السلوك نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

وعرفه أبو حطب وعثمان بأنه مجموعة الأحكام التي تزن بها شيئاً ما أو جانباً من جوانب العملية التعليمية وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثم اقتراح الحلول التي تصحح المسار وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشورة.

وتعرفه البكري والكسواني (٢٠٠١). بأنه عملية منظمة ومخططة ومستمرة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان في ضوء معايير أو أهداف محدودة، وعملية التقويم تتأثر بكل جوانب المنهج وتؤثر فيه.

أنواع التقويم:

تتعدد أنواع التقويم وتتشعب بتعدد معايير التصنيف وفيما يلي بعض الأنواع:

١- معيار قيمة المنهاج: قيمة بدلالة المنهاج النهائية، أو قيمة المنهاج التحصيلية.

٢- معيار دلالات التقويم: بدلالة الأهداف، أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى: المحتوى والأنشطة.

٣- معيار غرض التقويم: لإصدار حكم على المنهاج، أو لاتخاذ قرار ما.

٤- معيار مدى اتساع عملية التقويم: تقويم جزء من المنهاج، أو تقويم المنهاج كله.

٥- معيار مراحل التقويم: تمهيدي، أو تكويني، أو ختامي.

٦- معيار الجهات المعينة بعملية التقويم: الإدارة التربوية على مستوى الوزارة أو إدارة المناهج في الوزارة، أو مديريات التربية في المحافظات أو المدارس.
٧- معيار القائمين بعملية التقويم: المعلمين، المشرفين، المختصين والخبراء.
٨- معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم: بتحليل المحتوى وبالاستبيانات وبالمقابلات مع ذوي العلاقة وبالبحوث العلمية.

مبادئ التقويم:

هناك مبادئ عدة تتضمنها عملية التقويم وهي:

١- الاتساق مع الأهداف: حيث تتنوع وسائل التقويم بشكل منسجم مع الأهداف التي يسعى المدرس لتحقيقها.
٢- الشمول: أي أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب الشخصية، وأن يتناول جميع أطراف العملية التربوية كالطالب والمعلم والمنهاج.
٣- الاستمرارية: أي أن تبقى عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم.
٤- التعاون: تتطلب عملية التقويم عمل فريق متعاون كالمعلمين وأولياء الأمور.
٥- التشخيص والعلاج: حيث يتناول جوانب الضعف ويحاول معالجتها، وجوانب القوة ويعززها.
٦- الموقف التعليمي: أن يكون موقف التقويم موقفاً تعليمياً كافياً.
٧- مراعاة الفروق الفردية: من حيث الاستعدادات والميول والاهتمامات وغيرها.
٨- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية.
٩- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة والتأكد من صدقها وثباتها.

كما أن هناك بعض الأمور التي من شأنها تحسين أساليب التقويم وهي:

١- أن يركز المعلم جهوده على تقويم أهداف التعليم العامة، فلا يعتمد فقط على تلك التي يسهل قياسها.
٢- أن يطور اختباراته لتشمل فترة تعلم طويلة قد تمتد لسنة دراسية.

٣- أن يعد طلبته ويدربهم على الجلوس للامتحانات بمختلف أنواعها.
٤- على المعلم أن يهدف للحصول على معلومات موثوقة عن الطالب ومعتمداً عليها.
٥- عدم إهمال المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم ونستفيد منها في وضع صنع القرارات.

أهداف التقويم:

لقد تغيرت النظرة إلى وظيفة المدرسة، وذلك أدى إلى اتساع مفهوم التقويم فهو لم يعد يقتصر على قياس التحصيل الذهني للطالب، بل تعدى ذلك ليشمل الأهداف الآتية:

١- تتبع نمو الطالب من جميع النواحي لتعزيز مواضع القوة ومعالجة مواقف الضعف.
٢- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند الطلاب نتيجة لممارسته نشاط معين ونتيجة لنموه ونضجه.
٣- الوقوف على ما تكون لدى الطالب من اتجاهات وتقدير.
٤- الكشف عن احتياجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم.
٥- إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه، وفاعليته في التدريس.
٦- مساعدة المدرسة على معرفة ما حققته من رسالتها التربوية.

استراتيجيات نمو الطالب:

يقصد بتقويم نمو الطلاب الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة المعرفية، والانفعالية، في جانبين.

أولاً: تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي:

وذلك لتحقيق النمو المتكامل للطالب من خلال الاهتمام بالنواحي الشخصية و الاجتماعية، ومن أساليب تقويم نمو الطالب الشخصي والاجتماعي ما يأتي:

١- الملاحظة: وهي أداة لجمع البيانات عن سلوك الطالب واستجاباته، ومشاركته وتفاعله.

٢- المقابلات والاستبيانات وتستخدم المقابلات في حالة التوسع في جمع البيانات عن الطالب، وتدون نتيجة المقابلة بدقة ووضوح أما كتابياً أو على شريط تسجيل.
أما الاستبيانات فهي أسئلة تعد بطريقة واعية، توزع على الأشخاص الخاضعين للاستفتاء أما اليد أو بالبريد، حيث تجمع الإجابات وتحلل ليستخرج منها أحكام تتصل بالموضوع القيم.

٣- السيرة الذاتية: حيث يقوم مربي الصف أو معلم المادة بتدوين ملاحظاته عن الطالب بصورة دورية وتتضمن الحضور والغياب، الحالات المرضية، النجاح والرسوب..الخ.

٤- الاختبارات: أما أن تكون شفوية أو عملية، أو كتابية أو موضوعية.

٥- قوائم التقدير: وتسمى بقوائم الجرد والشطب وقد تعطي أحكاما غير متدرجة، لذلك يفضل البعض استخدام سلالم التقدير التي تتدرج من أدنى إلى حد أعلى.

٦- مسوحات الشخصية ومقاييس الاستعدادات والميول، وقوائم دراسة المشكلات وكشف الحاجات.

ثانياً: تقويم الجانب التحصيلي:

يمكن تقسيم هذه الاختبارات بحسب استجابة الطلاب إلى خمسة أنواع رئيسة هي:

١- الاختبارات التحريرية: وتشمل

أ- الاختبارات المقالية: وهي التي يكتب فيها الطالب مقالاً كاستجابة للمشكلة التي يطرحها السؤال ومن الأمثلة على هذا النوع (ناقش، قارن، تأمل...).

ب- الاختبارات الموضوعية وأهم أنواعها:

١- اختبارات الصواب والخطأ.
٢- اختبارات التكميل.
٣- اختبارات المطابقة والمزاوحة.
٤- اختبارات الاختيار من متعدد

٢- الاختبارات الشفوية: وهي تستخدم لتقويم المهارات الشفوية كالقدرة على القراءة والمحادثة، وتوجه فيها الأسئلة إلى المفحوص مشافهه، ومن مميزاتها تناسب الفروق الفردية وتوفر الاتصال المباشر بين الفاحص والمفحوص، ولا تحتاج إلى أعداد مسبق، ومجال الغش معدوم.

أما عيوبها فهي الذاتية والمزاجية، وتحتاج إلى وقت طويل، غير عادلة في توزيع الأسئلة.

٣- الاختبارات العملية: وتقيس الأداء العملي للطلاب، ويعد من الأنواع المهمة في مجال تدريس العلوم، ومن مميزات هذا النوع أنها من أهم مقاييس الكفايات في مجال التدريب المهني، والضرب على الآلة الكاتبة، ويمكن استخدامها لتوقع أداء الفرد مستقبلاً في مجال المهنة، أما عيوب هذا النوع فهو مكلف مادياً.

٤- الاختبارات المقننة: وهي شكل من الاختبارات الموضوعية تم تصميمها من قبل مؤسسات عامة أو فريق متخصص في إنتاج الاختبارات، وقد أعلى الاختبار لعدد من الطلاب وجرب عددا من المرات حتى وصل إلى صورة تتوافر فيها مواصفات الاختبار الجيد.

صفات الاختبارات الجيدة:

لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها على أكمل وجه، وأن تتصف بالصفات التالية:

١- الموضوعية Objectivity وتعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الشخصية للمصحح.

٢- الصدق Validity ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه.

٣- الثبات Reliability ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها، إذا ما كرر تطبيقه في قياس الشيء نفسه مرات متتالية وفي ظروف متشابهة.

المراجع

- البكـري، أمل، والكسواني، عفاف، (٢٠٠١)، أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار الفكر، عمان.
- الحارثـي، إبـراهيم بـين أحمـد (١٩٩٨)، تخطـيط المـنهاج وتطويرها، مكتبة الشعري- الرياض.
- الـشهراني، عامـر، الـسعد، سـعيد (١٩٩٧)، تدريس العلوم في التعليم العام، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- العانـي، رؤوف عـبد الـرزاق (١٩٩٦) اتجاهـات حديـثة في تـدريس العلوم، الطبعة الرابعة، دار العلوم، الرياض.
- العلـي، محمـد محمود البشير، (٢٠٠١)، استراتيجيات تحديد الأهداف واستراتيجيات التقويم، بحث غير منشور، جامعة عمان العربية.
- الوقفـي، راضي وآخرون (١٩٧٦)، التخطيط الدراسي، الطبعة الثالثة، جامعة عمان العربية، عمان.
- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٦) مهارات التدريس، دار النهضة- القاهرة.
- جـرونلند، نـورمان، تـرجمة أحمـد كاظـم، (١٩٧٩)، الأهداف التعليمية، دار النهضة، القاهرة.
- عـدس، محمد عبد الرحيم، (٢٠٠٠) المعلم الفاعل والتدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (١٩٩٣)، استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، دار عمار، عمان- الأردن.
- كويـران، عـبد الـوهاب (١٩٩٨)، مـدخل إلى طـرائق الـتدريس، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

- مرعي، توفيق، والحيلة محمد محمود (٢٠٠٠)، المنهاج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان.
- هلسة، رفيق هاني (٢٠٠١)، استراتيجيات تحديد الأهداف، بحث غير منشور.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

المراجع العربية:

- إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، جانيس أركارو، ترجمة د. سهير بسيوني ٢٠٠١. أركارو، جانيس (٢٠٠١). إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة سهير بسيوني.
- التعليم والتعلم، الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى، ترجمة د.عمر حسن الشيخ ١٩٩٨.
- الحياري، عبد الكريم؛ باكير، أمية؛ تركي، أسمهان؛ مناصرة، يوسف وشاهين، يوسف (١٩٩٤). لغتنا العربية: الجزء الثاني، الصف الثالث الأساسي. عمان- الأردن. مؤسسة التأليف: مجمع اللغة العربية الأردني. ص٤٧-٤٨.
- تشيلد، دينس. علم النفس والمعلم. ترجمة: عبد الحكيم السيد ورفاقه. ١٩٨٣. هولت، سوندر ليمتدن لندن.
- الحسن، هشام وآخرون، تطوير التفكير عند الطفل.
- الخطيب، فريد.(٢٠٠٠). التفكير الإبداعي وماهيته. رسالة المعلم، ٣(٤٠)،٥-٢٥.
- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٦) مهارات التدريس، دار النهضة- القاهرة.
- طوالبة، ٢٠٠٠، قياس مدى ممارسة معلمي الحاسوب لمحافظة اربد لمبادئ التدريس الفعال، مجلة جامعة دمشق، م١٦، ع٣.
- د. نبيل عبد الهادي، ٢٠٠١. نماذج تربوية معاصرة.
- قطامي، يوسف. ٢٠٠٠. تصميم التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، يوسف. ٢٠٠٠. سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). تصميم التدريس، دار الفكر، عمان.
- عدس، عبد الرحمن. ١٩٩٩. علم النفس التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٩). مع المعلم في صفه. دار الفكر، عمان.
- د. يوسف قطامي. د. نايفة قطامي. ١٩٩٨نماذج التدريس الصفي.
- الوقفي، راضي. ١٩٩٨. مقدمة في علم النفس. دار الفكر، عمان.
- قطامي، يوسف. ١٩٩٨. سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- دي بونو، ادوارد، ١٩٩٨، برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة: ناديا السرور، وثائر حسين، ودينا فيضي، دار الفكر، عمان.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٩٧). في طرائق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، جامعة دمشق.
- سلامة، عبد الحافظ. (١٩٩٦). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- ميللر، جون. ١٩٩٥. الطب التربوي. ترجمة: إبراهيم الشافعي. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عيسى، علي حسن، ١٩٩٥، مدى تركيز أسئلة كتابي اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الأساسيين على مهارات التفكير عند الطلبة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- مصطفى، عبد الله علي. (١٩٩٤). مهارات اللغة العربية. أرام للدراسات والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (١٩٩٣). استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، دار عما، عمان.

- مرعي، توفيق والقواسم، رشدي. (١٩٩٣). طرائق التدريس والتدريب العامة. الطبعة الأولى: جامعة القدس المفتوحة.
- ابن حبان، محمد أبو حاتم، ١٩٩٣، صحيح ابن حبان، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الغرناطي، محمد بن يوسف، ١٩٩٢، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، بيروت.
- منسي، محمود عبد الحليم. ١٩٩١. علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الضحاك، أحمد بن عمرو، ١٩٩١، الآحاد والمثاني، دار الراية، الرياض.
- اللقاني، احمد حسين، وعودة أبو سنينة، ١٩٩١، التعلم والتعليم الصفي، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر، عمان.
- البستاني، عبد الله، ١٩٩٠، الوافي: المعجم الوسيط للغة العربية، مكتبة لبنان، بيروت.
- الخلايلة، عبد الكريم، وعفاف اللبابيدي، ١٩٩٠، طرق تعليم التفكير للأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٨٨). في طرائق تدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، جامعة دمشق.
- مزروع، طاهر. ١٩٨٧. علم النفس للمعلم والمربي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- أنيس، إبراهيم وزملاؤه، ١٩٨٧، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، دار الأمواج، بيروت.
- الترمذي، محمد بن عيسى،١٩٨٧، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، دار الكتب العلمية، بيروت.
- زيتون، عايش محمود، ١٩٨٧، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، الجامعة الأردنية.

- الخصاونة، سامي. (١٩٨٦). أساسيات في الإدارة المدرسية. كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- الرواشدة، إبراهيم، ١٩٨٤، أسلوب التساؤل وأثره على اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- تشيلد، دينيس. ١٩٨٣. علم النفس والمعلم. ترجمة: عبد الحكيم السيد وآخرون. هولت سوندر ليمتد، لندن.
- السيوطي، عبد الرحمن بن كمال جلال الدين، ١٩٨٣، الدر المنثور في التفسير المأثور، دار الفكر، بيروت.
- سالم، فؤاد الشيخ وآخرون. (١٩٨٢). مفاهيم الإدارة الحديثة. المكتبة الحديثة، عمان.
- علي، سعيد اسماعيل، ١٩٨٢، دراسات في التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة.
- جيمس، وليام. ١٩٨٠. أحاديث للمعلمين والمتعلمين في علم النفس، ترجمة: محمد علي العريان، نورتون، نيويورك، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة.
- محمود، إبراهيم وجيه. ١٩٧٩. التعليم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعارف، القاهرة.
- عيد، محمد عبد العزيز. ١٩٧٥. في علم النفس التربوي. دار البحوث العلمية، الكويت.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، ١٩٧٢، التفكير: دراسات نفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- صالح، قاسم حسين.١٩٩٨. سيكولوجية إدراك اللون والشكل. منشورات وزارة الثقافة، العراق، سلسلة دراسات.
- عاقل، فاخر.(١٩٧٣). التعلّم ونظرياته. ط١، بيروت_ دار العلم للملايين.
- الوقفي، راضي وآخرون (١٩٧٦)، التخطيط الدراسي، الطبعة الثالثة، جامعة عمان العربية، عمان.

- فهمي، مصطفى، القطان، محمد، (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- زهران، حامد. (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي.ط٧/ القاهرة: عالم الكتب.
- جرونلند، نورمان، ترجمة أحمد كاظم، (١٩٧٩)، الأهداف التعليمية، دار النهضة، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد، آمال صادق، (١٩٨٠). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- مصلح، عدنان، وعدس، محمد.(١٩٨٠). إدارة الصف والصفوف الجمعة، عمان.
- أبو حطب، فؤاد وزميله.(١٩٨٠) . علم النفس التربوي ط٣، القاهرة- مكتبة الأنجلو المصرية
- مرعي، توفيق، وبلقيس أحمد، (١٩٨٢). علم النفس الاجتماعي، ط١، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- حمزة، مختار، (١٩٨٢) أسس علم النفس الاجتماعي، دار البيان العربي، جدة.
- حمدان، زياد. (١٩٨٢). تعديل السلوك الصفي. مؤسسة الرسالة، بيروت.
- شفيق، محمود، والناشف، هدى. (١٩٨٢). إدارة الصف المدرسي. دار الفكر العربي، القاهرة.
- عاقل، فاخر.(١٩٨٢).علم النفس التربوي. دار العلم للملايين، بيروت.
- أبو زينه، فريد.(١٩٨٢) . الرياضيات منهاجها واصول تدريسها. ط١، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- جرادات، عزت وآخرون.(١٩٨٢). التدريس الفعّال. ط١، عمان، المكتبة التربوية المعاصرة.
- بلقيس، أحمد، مرعي، توفيق، (١٩٨٣). الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الشروق، للنشر والتوزيع.

- مرعي، توفيق، بلقيس، أحمد، (١٩٨٣). الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق.(١٩٨٣). الميسر في علم النفس. عمان_ دار الفرقان.
- الطوبجي، حسين (١٩٨٤)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليم، الكويت دار القلم، الطبعة السابعة.
- توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن، (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي، دار الفكر.
- نشواني، عبدالمجيد. (١٩٨٤).علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان.
- الفرحان, اسحق.(١٩٨٤). تعليم المنهاج التربوي، أنماط تعليمية معاصرة، عمان_ دار الفرقان.
- مرعي، توفيق؛ نشواني، عبدالحميد (١٩٨٥). أنماط التعليم.
- مرعي، توفيق؛ بلقيس، أحمد (١٩٨٥). سيكولوجية اللعب.
- توفيق مرعي، محمد رشيد ناصر (١٩٨٥): تكنولوجيا التعليم الوسائل التعليمية، عمان مطبعة الجمعية العلمية الملكية.
- الخوالدة، محمد، (١٩٨٥). فلسفة القيم في كتاب مدخل في التربية، ط١، سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم.
- نشواني، عبد الجيد، (١٩٨٥). علم النفس التربوي، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، أحمد عارف.(١٩٨٥). أثر كل من طريقة الاكتشاف وطريقة المنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي دو التفكير المجرد وذوي التفكير المحسوس في مادة الجغرافية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الكلوب، بشير عبدالرحيم (١٩٨٧). استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعليم.

- بلقيس، أحمد. (١٩٨٧). إدارة الصف وحفظ النظام فيه. وكالة الغوث الدولية (الأونوروا).
- خطاب، محمد.(١٩٨٧).سيكولوجية القيادة: مدير المدرسة قائد تربوي في مدرسته، وكالة الغوث الدولية(الأونوروا)، عمان.
- الخطيب، جمال.(١٩٨٨). برامج في تعديل السلوك، مديرية الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- حمدان، محمد.(١٩٨٨). التدريس المعاصر، تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه. دار التربية الحديثة.
- عيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٩). دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة.
- قطامي يوسف.(١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعلّم الصفي. عمان_ دار الشروق.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح، وآخرون، (١٩٩٠). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ط١، دار الفرقان، للنشر، عمان، الأردن.
- أبو جابر، ماجد والزغول، رافع. (١٩٩٠). دراسة تحليلية للاستراتيجية الصناعية لتقوية الذاكرة والمفاهيم والتطبيقات والدراسات الميدانية. مؤتة للبحوث والدراسات(٥) ٢، ٨٣- ١٠١.
- اللقاني، أحمد وآخرون.(١٩٩٠). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان_ مكتبة الثقافة.
- أبو شيخة، نادرة.(١٩٩١).إدارة الوقت. دار مجدلاوي، عمان.
- ديك، ولتر وآخرون.(١٩٩١). التخطيط للتعليم الفعّال. ترجمة محمد ذيبان غزاوي، ط١ ، الأردن_ جامعة اليرموك.
- خليفة، عبد اللطيف محمد، (١٩٩٢). ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت.
- قطامي، يوسف، الشيخ، خالد، (١٩٩٢) تدني الدافعية للتعلم الصفي، رسالة المعلم، عمان، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلين، المجلد ٣٣، أيلول.
- مرعي، توفيق.(١٩٩٢).إدارة الصف وتنظيمه،ط٣، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

- أبو هلال، أحمد (١٩٩٣). المرجع في مبادئ التربيـة، دار الـشروق للنـشر والتوزيـع، عمان- الأردن.
- نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٣). التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق.
- الزيود، نادر فهمي(١٩٩٣). التعلم والتعلـيم الـصفي، عمـان- الأردن: دار الفكـر للنشر والتوزيع.
- أبو بكرة، عصام سليمان صباح، (١٩٩٣). العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- القريوتي، قاسم، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، الطبعة الثانية، عمان، دار الشروق.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٣) استراتيجيات التدريس، عمان، دار عمار.
- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة، (١٩٩٣). استراتيجيات التدريس، دار عمار.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه.(١٩٩٣). استراتيجيات التدريس. عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (١٩٩٣)، استراتيجيات التدريس، الطبعة الأولى، دار عمار، عمان- الأردن.
- السامرائي، هاشم، (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- الخطيب، جمال (١٩٩٥). تعديل السلوك الإنساني: الطبعـة الثالثـة. عمـان- الأردن مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- المناعي، عبدا لله (١٩٩٥). التعليم بمساعدة الحاسـوب وبرمجياتـه التعليميـة، حوليـة كلية التربية- جامعة قطر، العدد١٢، ص٤٣١- ٤٧٤.
- عثمان، فاروق.(١٩٩٥). سيكولوجية إدارة الوقت. دار المعارف، القاهرة.
- الشطني، تقرير.(١٩٩٦).واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مـدارس المرحلـة الأساسية التابعة لوكالـة الغـوث الدوليـة في منطقـة شمـال عمـان وأثـره في التـزام معلميهم ومعلماتهم بتعليمات المدرسـة والـدوام ومفهـوم التنظـيم لـديهم، رسـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- خليل، محمد الحاج، والكحلوت، أحمد، وأبو طالب، محمد(١٩٩٦). إدارة الصف وتنظيمه.ط١، مقرر رقم ٥٣٠١، جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- نشواتي، عبد المجيد.(١٩٩٦). علم النفس التربوي, ط٣، عمان_ دار الفرقان.
- العاني، رؤوف عبد الرزاق (١٩٩٦) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، الطبعة الرابعة، دار العلوم، الرياض.
- العقيلي، عبد العزيز (١٩٩٧)، المرشد في التقنيات التربوية- كتاب مترجم- الرياض، النشر العلمي والمطابع.
- منسي، حسن.(١٩٩٧). تصميم التدريس. اربد_ دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الشهراني، عامر، السعد، سعيد (١٩٩٧)، تدريس العلوم في التعليم العام، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٨). التعلم والتعليم الصفي.
- الشيخ، عمر حسن (١٩٩٨). التعليم والتعلم، الاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.
- حمدان، محمد زياد (١٩٩٨). طرق منهجية للتدريس الحديث، أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية.
- فريحات، تهاني محمد عبد الرحمن، (١٩٩٨). مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشور، اربد، جامعة اليرموك.
- قطامي، يوسف، (١٩٩٨) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشرق.
- قطامي، يوسفوقطامي، نايفه.(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي_ عمان_ دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد.(١٩٩٨). تفريد التعليم. عمان_ دار الفكر.

- الحارثي، إبراهيم بين أحمد (١٩٩٨)، تخطيط المنهاج وتطويرها، مكتبة الشعري- الرياض.
- كويران، عبد الوهاب (١٩٩٨)، مدخل إلى طرائق التدريس، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة.
- يوسف، ماهر (١٩٩٩)، من الوسائل التعليمية إلى التكنولوجيا في التعليم، الرياض مكتبة الشقري.
- زيتون، حسن حسين، (١٩٩٩). تصميم التدريس، رؤية منظومية، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- عس، عبد الرحمن، (١٩٩٩) علم النفيس التربوي، عمان، دار الفكر.
- إبراهيم، قاسم.(١٩٩٩). الدور الجديد للمعلم في عهد التكنولوجيا. رسالة المعلم،٢(٣٩)، ٥٠-٥٧.
- الراسبي، زهرة.(١٩٩٩). إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- جروان، فتحي.(١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم ونظريات.ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- كوافحة، تيسير.(١٩٩٩). التعلم والتعليم الصفي.ط٤، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- حمدان، محمد.(١٩٩٩). تحضير التعليم والتدريس والنماذج التدريسية. ط١ , عمان- دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبد الرحمن.(١٩٩٩). علم النفس التربوي_ عمان_ دار الفكر.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة؛ أبو جاسر، ماجد (٢٠٠٠). تصميم التدريس.
- مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد (٢٠٠٠). تفريد التعليم.

- طوالبة، محمد، (٢٠٠٠)، ورقة بحثية، يرجع إليها للتوثيق.
- الحيلة، محمد (٢٠٠٠) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عليم، فاطمة عيد، (٢٠٠٠). القيم الأخلاقية في قصة يوسف عليه السلام وتقدير طلبة كليات الشريعة لدرجة اكتسابها وممارستها، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة اليرموك، اربد.
- الصمادي، إسماعيل.(٢٠٠٠). إستراتيجيات إدارة الوقت المدرسية، ورقة عمل غير منشورة مقدمة لمساق استراتيجيات التعلم والتعليم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، عمان.
- قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). تصميم التدريس. ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.
- جامل، عبد الرحمن.(٢٠٠٠). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. ط٢، عمان – دار المناهج للنشر.
- عبد الهادي، نبيل.(٢٠٠٠). نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان_ دار وائل للطباعة والنشر.
- عدس، محمد.(٢٠٠٠). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. عمان_ دار الفكر.
- قطامي، يوسف وآخرون.(٢٠٠٠). تصميم التدريس. ط١، عمان_ دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه.(٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان_ دار الشروق.
- عدس، محمد عبد الرحيم، (٢٠٠٠) المعلم الفاعل والتدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- مرعي، توفيق، والحيلة محمد محمود (٢٠٠٠)، المنهاج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في التنفيذ التدريس.
- زيتون، حسن حسين، (٢٠٠١). مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- العناني، حنان، (٢٠٠١). علم النفس التربوي، عمان ط١، دار الفيحاء.
- البكري، أمل، والكسواني، عفاف، (٢٠٠١)، أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار الفكر، عمان.
- العلي، محمد محمود البشير، (٢٠٠١)، استراتيجيات تحديد الأهداف واستراتيجيات التقويم، بحث غير منشور، جامعة عمان العربية.
- هلسة، رفيق هاني (٢٠٠١)، استراتيجيات تحديد الأهداف، بحث غير منشور.

المراجع الأجنبية:

- Ames, C. (1990) Motivation, What Teachers Needs to Know, Teacher College Record, 91.
- Ausuabal,Davld.(1978). Indefense of advance or organizei Areply to the citice review of education research, 68, vol.48,no2: 22k182, 170, 400.
- Bean, R.L.(2000) Foundations of Educational Leadership for Teachers. Lock Haven, PA: Lock Haven University Press.
- Bibens, R, using inquiry effectively. Tip, vol, xlx, no. 2, 1980, pp. 87- 92.
- Billingsley, Ron. 2001. Fostering Diversity in the classroom: Teaching by Discussion. http://www. Colorado. edu/UCB/ Academic affairs/ ttep/ support/ diversity/ div 02. htm/.
- Campbell., B.(1995). Strategies for Literacy Learning. Chicago: Saint Xavier Univ.
- Criswell, Eleanor L (1989). The Design of Computer- Based Instruction, New York: Macmillan Publishing Company, 1989.
- Davie, I., K. (1981). Instructional Techniques. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Dean, J. (1983). Organizing Learning in the Primary School Classroom. London: Croom Helm Teaching.
- Derry, S. J. (1989). Putting Learning Strategies to Work. Educational Leadership, 46, 4-6.
- Eggen, P. (1979). Strategies for Teachers: Information Processing Models in the Classroom. Englewood Cliffs.
- Encyclopedia Britannica. (1999). One Way View of Time in the Philosophy of History.(Internet).

Encyclopedia Britannica.(1999).cyclic View of Time in the Philosophy of History. (Internet).

- Flint, L.J.(2001).An Equation for Teacher Leadership.(Internet).
- Gage, N & Berliner, D.(1979). Educational Psychology, Rand Mcnally College Publishing Company: Chicago.

- Gale Encyclopedia of Psychology, 2nd ed. Gale Group. 2001. http://www. Faculty. Washington. Edu/ ezent/ imdt. Htm
- Garadner, Kathleen, A. 1997. The Dynsmic Balance: Divergent and Convergent. http://www. Buffalostate. Edu / centers / creativiy/ reading room/ grnderdy ball ~ 2 htm
- Gazzaniga. M.S The Split Brain in Man, PP. 29-34, in Hald. R, and Richards, W., ed., Perception: Mechanisms and Models, 1982.
- Hoppenstedt, E.M.(1991).A Teacher Guide to Classroom Management, Charles C. Thomas Publishers, Springfield, Illinois, U.S.A.
- http//members.aol.com/MattT105 74/Higher Order literacy.htm.
- http:/www.angelfire.com/ia/ibrahima/tdrsfal.html
- http:/www.khayma.com/almandg/sfuf10.htm
- http:/www.users.shabaka.net/~yahijazi/learningstratigies.htm
- Hunter, Madline.(1979). Teaching in decision mg King educational leadership, pp. 37- p 62
- John & Morrow. The mental Attentions and Image. American Psychology Chologist. 1993.
- Jones, F.V.& Jones, L.S.(1990). Comprehensive Classroom Management: Motivating and Managing Students(3rd ed), Boston: Allyn and Bacon(Internet).
- kemp, j.(1999). Designing effective instruction. N. y harper 8 row pob. Co.
- Klausmeier, H.J. & Goodwin, W.(1975) Learning and Human Abilities: Educational Psychology(4th ed), Harper & Row, publishers, Inc. New York.
- Klinger, E. 1982. On the Self Management of Mood, Affect, and Attention in: Karoly, P. and Kanfer, F. (Eds) self Management and Behavior Change, Pergamon Press.

- Lovitt, T., C. (1995). Tactics for Teaching. (Sec. Ed.). Columbus: Ohio. Englewood Cliffs.
- Lower. J. Sensations and Brain Processes. Philosophical Review, 68. 141-158, 1989.
- Mastropieri, M., A. & Scruggs, T.,E. (1994). Effective Instruction for Special Education. (Second Ed). Austin, Texas: Pro-Ed Inc.
- Mckenzie, Jamie. 1986. Filling the tool box- part Two. http://www. Fno. Org / toolbox. 2. html.
- Meltzer, L. (1996). Strategies learning in children with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities. 10B: 181.
- Merrill, M.D.(1986). Comonent Design Theory: Instructional Design for Course Ware Authoring. Working Paper.
- Merrill, M.D.(1994). Instructional Design Theory. Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs.
- Mill man, H. L., Schaefer, C.E., & Cohen J. J. 1980. Therapies for School Behavior Problems, Jessey – Bass Inc Publishers, califomina, V. S. A.
- Milner, P. Physiological Psychology, Rinehart and Winston. Inc. 1979.
- Murphy, T. (2001). Guidelines for Good Classroom Management Practice, Dublin City, Ireland, Email: guest@gpo.iol.ic.
- Neuman V. Cognition and reality: Principles and Implication of Cognitive Psychology. San Francisco Freeman. 1975.
- Palladino, lucy Jo. 2001. The Divergent Thinkers view. http://www. Fearlessfocus. Com/ DDD/ converg/ diverg. htm
- Penguin Dictionary of psychology, 1995. Divergence http://www. X refer. Com/ entry 149139
- Penguin Dictionary of psychology. 1995. Thinking, Divergent. http:/www. X refer. Com/ entry Jspx refid= 157225

- Penny Packer, H.S (1978) The Computer as a Management Tool in Systems of Personalized Instruction, Journal of Personalized Instruction, No. 3, PP. 147-150.
- Roberts, Tessa.(1983). Management in the Primary School, Department of Education, University of Manchester, London: George Allen & Unwin.
- Ruggles, T. R. and Leblanc, J. M. 1982. Behavior Analysis Procedures in Classroom Teaching in Alan Bellack, Michel Hersen, and Alan Kazd in (Eds) International Handbook of Behavior Medification and Therapy, Plenum Press.
- Saunders, M .(1979). Class Control and Behavior Problems: A Guid for Teachers, McGraw-Hill Book Co., London, N.Y.
- Saylor, J- Galen, Aexander, William M-and lews Arther J(1981). Curriculum planning for Better teaching and learning. 4 ed. Hol Rinehart and Winston, newyork.
- Schaefer, C. E. and Mill man, H. L. 1981. How to Help children with common problems, Litton Educational Publishing, Inc.
- Shunk, Dole. 1991. Learning Theories: An Educational Respective. Macmillan Pup. CO, Ny.
- Silver, P.F. (1983). Educational Administration: Theoretical Perspective on Practice and Research, Harper & Row, Publishers Inc., New York, U.S.A.
- Snow, R.S.(1980). Aptitude, Leaner Control, and Adaptive Instruction Educational Psychologist, 15(3). 151-158.
- Stevens, A., & Gouge, P. Distortions in Judged Spatial Relation. Cognitive Psychology, 1988.
- Stipek, D., (1988), Motivation to learn: From Theory To practice: Englewood Clifts, Ni: Prentice-Hall.
- Sunal, C.S.et. al .(1998), "Using the In tenet to Creat Meaningful Instruction", The Social Social Studies, Vol. 89, I, PP. 13-17.
- Taba, H. and freemanf.(1964). Teaching strategie: and thought processes. Teachers collage record, no, 65, pp524- 34-
- Vallecorsa, A. L., Ledford, R. R., & Parnell, G. G. (1991). Strategies for teaching composition skill to students wit learning disabilities. Teaching exceptional Children, 23(2), 52-55.

- Wakefield, Jhon F. (1998) Educational psychology learning to be A problem solver Boston: Houghton.
- Wasinger, Teresa.(2001). A list of Things to Do Before School Starts, Wichita, KS, Email: Gibsongall@aol.com.
- Woolf folk, anita.(1987) educational psychology, new.Jersey prentice, hall, Englewood cliffs.
- Woolfolk, a. e.(1995). Educational psychology(6th) Washington : allyn and bacon.
- World languages department. 2001. http://www.Union. City. K 12 n j. Us/ curr/ worldc/ a who. htm.
- www.heartofchange.com/educational/tlstrategies21.htm.
- www.unet.maine.edu/Faculty-Services/Teachlearn.html.
- Funk, W.(1998). Training for Communication. http: //www. Ebscost An: 3522437.

  http://www.unet.maine.edu/faculty-serviceteach learn. html.
- Pearson, P.D. (1993). Teaching & Learning Language Arts. New York: Macmillan.
- Robert, w. (2001). Nonverbal Communication. http: //www. Ebscost An: 950425176.
- Robertson, J.F. (1996). Using dialogues of develop Critical Thinking Skill. http: //www. Ebscost An: 74326618.
- Scott, Bill. (1986). The skills of Communication England: Gwer Publishing Company Limited.

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

تطلب منشوراتنا من:

- **الأردن: إربد**- عالم الكتب الحديث هاتف 96227272272+ فاكس 96227269909+
  عمّان: جدارا للكتاب العالمي- هاتف 0796535399 .
- **الإمارات- الشارقة**: مكتبة الجامعة هاتف 97165726001+ ص. ب 4540.
- **لبنان- بيروت**: دار الكتب العلمية- تلفاكس 804811- 9615804810+ ص. ب (11- 9424).
- **مصر- القاهرة**: مكتبة مدبولي 6 ميدان طلعت حرب- هاتف 5756421- فاكس 5752854.
  القاهرة: الدار المصرية اللبنانية- 16 عبد الخالق ثروت هاتف 3910250 فاكس 3909618 ص. ب 2022 برقياً دار شادو.
  القاهرة: دار الوفاء 2 درب الأتراك- الأزهر هاتف 4502813 تلفاكس 4502812.
  القاهرة- دار الكتاب الحديث 94 شارع عباس العقاد مدينة نصر هاتف 2752990 فاكس 2752992.
  القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع هاتف 200576140+ تلفاكس 2025799907+.
- **السعودية: الرياض**: العبيكان- تقاطع طريق الملك فهد مع العروبة هاتف 4654424/ 4160018 وجميع فروعها في المملكة.
  جدة: كنوز المعرفة- الشرقية شارع الستين هاتف 6510421- 6514222 فاكس 6516593
  مكة المكرمة: مكتبة إحياء التراث الإسلامي- الزاهر هاتف 5445984 فاكس 5436620.
- **العراق: بغداد**- مكتبة الذاكرة- الأعظمية هاتف 4257628 تلفاكس 4259987- الثريا 8821621241714+ .
- **فلسطين- رام الله**: دار الشروق- شارع مستشفى رام الله هاتف 97022975632+ فاكس 97022975633+.
  غزة: مكتبة اليازجي تلفاكس 2867099/ 2835669-8-970+ .
- **ليبيا**: دار الرواد- ذات العماد- برج (4) هاتف 218213350332+ .
- **الكويت**: دار العروبة للنشر والتوزيع- النقرة- شارع قتيبة- مقابل مجمع النقرة الشمالي هاتف 2664626 فاكس 2610842 .
  مكتبة ذات السلاسل هاتف 9652466255+ .
- **المغرب: الرباط**- مكتبة دار الأمان- زنقة المأمونية- مقابل وزارة العدل هاتف 037723276 فاكس 037200055 .
  الدار البيضاء: دار الثقافة- 32- 34 هاتف 022302375- 022307644- فاكس 0220006511- 022443048.
- **تونس**: مركز الموسوعات والكتاب- نهج أحمد البليلي هاتف 71335829 فاكس 71342124 .
- **الجزائر**: أمين للتسويق الدولي للكتاب العلمي والجامعي- تلفاكس 21321773355+ حسين داي (16040) الجزائر.
  الدار الجزائرية المصرية للكتاب تلفاكس 21321541135+ .
  دار الكتاب للبحث العلمي هاتف 0272994257 الجزائر.
  دار بهاء الدين للنشر والتوزيع- جامعة متوري قسنطينة- عمارة الآداب رقم 18- هاتف وفاكس 0021331904141.
  دار الوليد للتوثيق- فيلا رقم 05 حي اللوز بن عمران بو مرداس- تلفاكس 21324830310+ .
  دار النهضة الجزائرية- تجزئة ن2- قطعة رقم 93- إدارية الجزائر- هاتف 021353508+ .
- **السودان: الخرطوم**- الأستاذ الدكتور عباس محجوب- هاتف 249122468208+- 249912581660+.
- **العراق**: دار دجلة- بغداد- مدخل شارع السعدون- عمارة فاطمة- هاتف: 96418170792+

عالم الكتب الحديث
للنشر والتوزيع
اربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الاسلامي
تلفون: 27272272-00962 خلوي: 079/5264363
فاكس: 27269909-00962
صندوق بريد (3469) الرمزي البريدي (21110)
البريد الإلكتروني almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com

جدارا للكتاب العالمي
للنشر والتوزيع
عمان-العبدلي-مقابل جوهرة القدس
خلوي: 079/5264363

KANSO PRINTING
LEBANON - BEIRUT +961 1 471357
JORDAN - AMMAN - +962 79 6642916